

Université de Montréal

**Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer
d’enseignants formés à l’étranger en situation d’intégration
socioprofessionnelle au Québec.**
Une recherche collaborative

par
Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU

Département d’administration et fondements de l’éducation
Faculté des sciences de l’éducation

Thèse présentée en vue de l’obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en Sciences de l’éducation, option Mesure et évaluation

Juillet 2018

© Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU, 2018

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

**Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer
d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration
socioprofessionnelle au Québec.**
Une recherche collaborative

Présentée par :

Serigne Ben Moustapha DIÉDHIOU

Thèse soumise pour évaluation au jury composé des personnes suivantes :

Annie Malo

Présidente-rapporteur

Joëlle Morrissette

Directrice de recherche

Maurice Tardif

Codirecteur de recherche

Sébastien Béland

Membre du jury

Geneviève Audet

Examinatrice externe

Serge J. Larivée

Représentant de la doyenne

RÉSUMÉ

L'École québécoise compte de plus en plus d'enseignants formés à l'étranger (MELS, 2014), vus comme des modèles inspirants pour les élèves d'origine immigrante (Wang, 2003) et des médiateurs entre l'école et les familles immigrantes (Cruickshank, 2004). Un des défis majeurs de leur intégration socioprofessionnelle concerne l'ajustement de leur savoir-évaluer aux normes et valorisations visant la réussite du plus grand nombre d'élèves, alors qu'ils sont généralement socialisés à la fonction de sélection sociale de l'évaluation. Une analyse de récentes recensions des écrits montre que la question de l'ajustement de leurs pratiques d'évaluation des apprentissages a été négligée jusqu'ici (Morrissette et *al.*, 2014; Niyubahwe et *al.*, 2013). Ainsi, cette thèse se propose d'éclairer comment les enseignants formés à l'étranger reconstruisent leur savoir-évaluer dans les écoles québécoises. Dans cette perspective, elle puise aux travaux de Schön (1983) sur la (re)construction du répertoire d'actions du praticien ainsi qu'à une perspective (socio)constructiviste qui amène à considérer que cette transformation du répertoire se réalise au cœur des interactions en situation de travail. Cette thèse s'inscrit dans une recherche portant plus largement sur l'intégration socioprofessionnelle d'enseignants formés hors Québec dans les écoles montréalaises (Morrissette & Demazière, CRSH 2015-2017) dont sont issus des données collectées par entretiens biographiques et entretiens de co-analyse en groupe avec 5 enseignants formés à l'étranger et des membres de leur écologie professionnelle. L'analyse suit la stratégie du raisonnement par cas (Becker, 2016), conduisant à décrire deux processus adaptatifs de reconstruction du savoir-évaluer: l'abandon des manières d'évaluer non opératoires, l'ajustement des manières d'évaluer transversales aux deux contextes. Le deuxième registre d'analyse mobilise la perspective de la sociologie interactionniste des groupes professionnels d'Abbott (1988, 2003). Ce nouvel éclairage théorique conduit à mettre en lumière le code du travail en matière d'évaluation des apprentissages qui est l'objet d'une négociation continue entre tous les acteurs de l'École québécoise.

Mots-clés : abandon, ajustement, co-analyse, École québécoise, école montréalaise, écologie professionnelle, épistémologie de la pratique, enseignants formés à l'étranger, manières d'évaluer, perspective interactionniste, processus adaptatifs, raisonnement par cas, recherche collaborative, reconstruction, savoir-évaluer, sociologie interactionniste des groupes professionnels, socioconstructivisme.

ABSTRACT

The schools in Quebec have more and more internationally educated teachers (MELS, 2014), seen as inspiring models for immigrant students (Wang, 2003) and mediators between school and families immigrants (Cruickshank, 2004). One of the greatest challenges of their socioprofessional integration concerns the adjustment of their assessment skills to the norms and values which are aimed ensure success of the largest number of students in Quebec. This is so because they have evolved in a context where evaluation serves to sanction and select the best. An analysis of recent literature review shows that the question of adjusting learning assessment practices of migrant teachers has been neglected so far (Morrissette et al., 2014, Niyubahwe et al., 2013). Thus, this thesis aims to highlight how migrant teachers reconstruct their assessment skills in Quebec schools. In this perspective, it bases on Schön's work (1983) on the (re)construction of the practitioner's repertoire of actions as well as on a socioconstructivist perspective that leads us to consider that this transformation of the repertoire takes place in the center of the interactions in working situation. This thesis is part of a research that focuses more broadly on the socio-professional integration of teachers trained outside of Quebec, who work in Montreal schools (Morrissette & Demazière, CRSH 2015-2017) and from which data collected through biographical interviews and group analysis with 5 immigrant teachers and members of their professional ecology. The analysis follows the strategy of case-based reasoning (Becker, 2016), leading to the description of two adaptive processes of reconstruction of the assessment skills: the abandonment of the non-operative ways of evaluating and the adjustment of the transversal ways of evaluating in two contexts. The second register of analysis mobilizes the perspective of the interactionist sociology of Abbott's professional groups (1988, 2003). This new theoretical perspective leads to highlighting the labor code in the area of assessment of learning, which is the object of ongoing negotiations among all the actors of the schools in Montreal.

Keywords : abandonment, adjustment, Co-analysis, Schools in Quebec, school in Montreal, professional ecology, epistemology of practice, overseas trained teachers, how to evaluate, interactionist perspective, adaptive processes, reasoning by case, collaborative research, reconstruction, assessment skills, interactionist sociology of professional groups, socioconstructivism.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| RÉSUMÉ | I |
| ABSTRACT | II |
| LISTE DES TABLEAUX | III |
| LISTE DES FIGURES | IV |
| LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS | V |
| DÉDICACES | VI |
| REMERCIEMENTS | VII |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE : LA REMISE EN QUESTION DU SAVOIR D'EXPÉRIENCE DES EFE | 5 |
| 1.1 LE CADRE CONTEXTUEL : LES EFE AU QUÉBEC | 6 |
| 1.1.1 LA SITUATION SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES EFE DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES | 7 |
| 1.1.1.1 L'IMPORTANCE DES EFE DANS LE RÉSEAU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS | 7 |
| 1.1.1.2 LE CONTEXTE DE TRAVAIL ET LES CONDITIONS D'EMPLOI DES EFE | 10 |
| 1.1.2 L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : UN NOUVEAU CONTEXTE DE TRAVAIL À APPRIVOISER | 13 |
| 1.1.2.1 LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES SPÉCIFIQUES | 14 |
| 1.1.2.2 LA CONTRAINTE D'OBLIGATION DE RÉSULTATS | 17 |
| 1.1.2.3 UN NOUVEAU RAPPORT ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-ÉVALUATION | 19 |
| 1.1.3 LA RECENSION D'ÉCRITS SUR L'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE DES EFE EN ENSEIGNEMENT | 21 |
| 1.1.3.1 LES RECHERCHES CENTRÉES SUR LES DIFFICULTÉS D'INTÉGRATION À LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL | 22 |
| 1.1.3.2 LES RECHERCHES CENTRÉES SUR L'APPROPRIATION DU CURRICULUM | 24 |
| 1.1.3.3 LES RECHERCHES CENTRÉES SUR LES MESURES D'APPUI À L'INTÉGRATION | 31 |
| 1.1.4 LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE | 35 |
| 1.2 LE CADRE THEORIQUE: UNE THÉORIE DE LA RECONSTRUCTION DU SAVOIR D'EXPÉRIENCE | 38 |
| 1.2.1 UNE THÉORIE DE L'AGIR PROFESSIONNEL ET LE SAVOIR D'EXPÉRIENCE | 39 |
| 1.2.1.1 QU'ENTEND-ON PAR SAVOIR D'EXPÉRIENCE ? | 39 |
| 1.2.1.2 UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE INSPIRÉE DE SCHÖN | 42 |
| 1.2.1.3 LA CONSTRUCTION DU RÉPERTOIRE D' ACTIONS DU PRATICIEN RÉFLEXIF | 43 |
| 1.2.2 LE (SOCIO)CONSTRUCTIVISME POUR ÉCLAIRER LA RECONSTRUCTION [DU SAVOIR D'EXPÉRIENCE] | 48 |
| 1.2.2.1 QU'ENTEND-ON PAR (SOCIO)CONSTRUCTIVISME ? | 48 |
| 1.2.2.2 LE CONSTRUCTIVISME : L'APPRENTISSAGE DE SAVOIRS PRATIQUES VIABLES EN CONTEXTE | 49 |
| 1.2.2.3 LE (SOCIO)CONSTRUCTIVISME : L'APPRENTISSAGE DE SAVOIRS PRATIQUES NÉGOCIÉS DANS ET PAR L'INTERACTION | 51 |
| 1.2.3 LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE | 54 |
| CHAPITRE 2. LA MÉTHODOLOGIE: <i>UNE RECHERCHE COLLABORATIVE</i> | 56 |
| 2.1 LE CHOIX D'UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE COLLABORATIVE | 57 |
| 2.2 LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE : LE CHOIX D'UN GROUPE OPTIMAL | 59 |
| 2.2.1 LES CRITÈRES DE SÉLECTION DES EFE PARTICIPANTS À LA RECHERCHE | 59 |
| 2.2.2 LE PROFIL DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE | 60 |
| 2.3 LE SCÉNARIO D'ENQUÊTE EN DEUX TEMPS | 62 |

| | |
|---|-----|
| 2.3.1 DES ENTRETIENS INDIVIDUELS | 68 |
| 2.2.3 LES ENTRETIENS DE GROUPE | 70 |
| 2.4 L'APPROCHE ANALYTIQUE | 74 |
| 2.4.1 LA TRANSCRIPTION DES VERBATIM | 74 |
| 2.4.2 LA STRATÉGIE D'ANALYSE | 75 |
| 2.4.2.1 LES ÉTAPES DE MISE EN FORME DU MATÉRIAU D'ANALYSE | 76 |
| 2.4.2.2 LE CHOIX D'UNE POSTURE HYBRIDE POUR RENDRE COMPTE DES RÉSULTATS D'ANALYSE | 81 |
| CHAPITRE 3 LE PREMIER REGISTRE D'ANALYSE RESTITUTIF: LES DEUX PROCESSUS ADAPTIFS INTERACTIFS DE LA RECONSTRUCTION DU SAVOIR-ÉVALUER DES ENSEIGNANTS FORMÉS À L'ÉTRANGER | 84 |
| 3.1 L'ABANDON DES MANIÈRES D'ÉVALUER NON OPÉRATOIRES | 85 |
| 3.1.1 LES MANIÈRES D'ÉVALUER JUGÉES INTIMIDANTES POUR LES ÉLÈVES | 86 |
| 3.1.2 LES MANIÈRES D'ÉVALUER JUGÉES PÉNALISANTES POUR LES ÉLÈVES | 94 |
| 3.1.3 LES MANIÈRES D'ÉVALUER JUGÉES HUMILIANTES POUR LES ÉLÈVES | 107 |
| 3.2 L'AJUSTEMENT DES MANIÈRES D'ÉVALUER TRANSVERSALES AUX DEUX CONTEXTES | 117 |
| 3.2.1 LA PLANIFICATION DU DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES | 118 |
| 3.2.2 LA SUPERVISION DE LA PASSATION DES TESTS | 127 |
| 3.2.3 LA CORRECTION DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES | 138 |
| 3.2.4 LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES | 161 |
| 3.2.5 LE SOUTIEN FORMATIF CONTINU DES ÉLÈVES DANS L'INTERACTION | 169 |
| CHAPITRE 4. UN DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE INTERPRÉTATIF : <i>LE CODE DU TRAVAIL EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES</i> | 180 |
| 4.1 LA SOCIOLOGIE INTERACTIONNISTE DES GROUPES PROFESSIONNELS D'ABBOTT | 182 |
| 4.1.1 LE CONCEPT DE JURIDICTION CHEZ ABBOTT | 182 |
| 4.1.2 LES MOYENS DE MISE EN ORDRE DE LA JURIDICTION | 183 |
| 4.2 LE CODE DU TRAVAIL EN MATIÈRE D'ÉVALUATION COMME MOYEN DE CONTRÔLE D'UNE JURIDICTION | 184 |
| 4.2.1 LE CADRE D'ANALYSE DE LA JURIDICTION CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION | 185 |
| 4.2.1.1 LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE COMME FINALITÉ DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES | 186 |
| 4.2.1.2 L'ÉTHIQUE DE LA BIENVEILLANCE COMME SENS DE L'ÉVALUATION | 191 |
| 4.2.2 LES MANIÈRES DE CONTRÔLER LA JURIDICTION DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION | 194 |
| 4.2.2.1 LA SANCTION COMME PROCESSUS DE CONCURRENCE DE LA JURIDICTION DE L'ÉVALUATION | 195 |
| 4.2.2.2 LA MOBILISATION DE RÉPONSES INSTITUTIONNALISÉES COMME PROCESSUS DE CONTRÔLE DE LA JURIDICTION DE L'ÉVALUATION | 197 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 203 |
| RÉFÉRENCES | 214 |
| ANNEXES | 235 |
| ANNEXE 1. GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL BIOGRAPHIQUE | 236 |
| ANNEXE 2. GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL D'EXPLICITATION | 237 |
| ANNEXE 3. GUIDE D'ENTRETIENS DE GROUPE | 240 |
| ANNEXE 4. SCHÉMA INTÉGRATEUR PRÉSENTÉ AUX ENSEIGNANTS FORMÉS À L'ÉTRANGER | 242 |

Liste des Tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 Le profil des enseignants formés à l'étranger-collaborateurs | 61 |
| Tableau 2 Calendrier démarche cueillette de données (Morrissette & Demazière, CRSH 2015-2017) | 64 |
| Tableau 3 Calendrier démarche de cueillette des données complémentaires (Diédhiou, 2016) | 67 |
| Tableau 4 Convention de transcription des données | 75 |

Liste des Figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 Schéma du processus cyclique de la « conversation réflexive » avec la situation..... | 44 |
| Figure 2 Schéma du processus itératif de la démarche de co-analyse..... | 72 |
| Figure 3 Les processus adaptatifs et les manières d'évaluer reconstruites | 78 |
| Figure 4 L'abandon comme processus adaptatif de la reconstruction du savoir-évaluer..... | 79 |
| Figure 5 L'ajustement comme processus adaptatif de la reconstruction du savoir-évaluer..... | 80 |

Liste des sigles et abréviations

| | |
|------|---|
| CC | Collecte complémentaire |
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation |
| CRSH | Conseil de recherches en sciences humaines du Canada |
| DS | Développement savoir |
| EFE | Enseignants formés à l'étranger |
| EIE | Entretien individuel d'explicitation |
| EG | Entretien de groupe |
| MEES | Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur |
| MELS | Ministère de l'éducation, du loisir et du sport |
| MIDI | Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion |
| TDAH | Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité |

*À la mémoire de mon père **Khalifa Diédhiou**,
Merci pour ton leadership et tes conseils précieux
À la mémoire de ma grand-mère **Adja Rokhaya Dramé**,
Merci pour tes prières et surtout d'avoir cru à l'école,
À la mémoire de mon jeune frère **Souleymane Bâ Diédhiou**
Reposez en paix ! Vous avez complété votre part de mission.*

*À ma mère **Amy Diédhiou**,
pour ta confiance et tes encouragements,*

*À mon épouse **Mba Bintou Mané**,
pour ta compréhension, ta patience et ton écoute.*

*À mes enfants, **Souleymane Bâ et Adja Rokhaya**,
À mes nièces et jumelles **Mariama-Nancy et Fatou-Rachelle**,
pour qu'ils restent amis de l'école et continuent à garder allumé le flambeau de l'excellence !*

*À tous mes **Professeurs** et avec toute ma reconnaissance!*

REMERCIEMENTS

Certes, on ne répètera jamais assez qu'un doctorat est avant tout un projet d'action intellectuel, dont la thèse ne représente que l'aboutissement. En plus d'en être un, le doctorat est aussi une aventure humaine faite de multiples épreuves qu'il faudra réussir à dépasser, tout en gardant le cap sur l'objectif planifié. C'est en cela que je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes exceptionnelles que j'ai eu l'immense plaisir de côtoyer tout au long de mon parcours doctoral. Ces diverses rencontres sont à considérer dans l'aboutissement de cette thèse, car elles m'ont insufflé l'énergie et l'inspiration nécessaires pour rebondir toujours et toujours.

Ma reconnaissance va tout d'abord à ma directrice de recherche, Mme Joëlle Morrisette, pour sa générosité humaine et intellectuelle. Tout au long de cette thèse, tu es restée le repère stable et inébranlable qui m'a permis de garder la confiance, même au plus fort de la tempête. Sois ici remerciée, Joëlle, pour tout ce que tu m'as permis de réaliser durant toutes ces années, d'abord à la maîtrise, puis au doctorat. Tu m'as livré un héritage méthodologique et épistémologique inestimable, et plus que tout ton insondable rigueur. Également, durant tout le temps de mes études à l'Université de Montréal, jamais ta porte ne m'a été fermée, jamais un appel ne m'a été refusé, jamais je n'ai attendu pour obtenir une rétroaction sur mes travaux, quelle que fût leur longueur. Que ton immense disponibilité intellectuelle, ton soutien financier constant et tes conseils bienveillants soient ici magnifiés.

Mes remerciements vont également à mon codirecteur, M. Maurice Tardif, pour sa disponibilité et ses éclairages critiques qui m'ont véritablement aidé à développer une façon particulière de mettre en relief le savoir-faire enseignant. J'admire tout le travail fait à vos côtés dans le cadre de la recherche sur le Savoir enseignant. Merci d'avoir accepté de me guider dans mon cheminement doctoral. Je vous témoigne ici toute ma reconnaissance pour le soutien stimulant. Je remercie Mme Annie Malo et M. Sébastien Béland d'avoir accepté de siéger sur le jury. Vos critiques et observations m'ont permis de bonifier cette thèse de manière appréciable. Un merci tout spécial à Mme Geneviève Audet qui, en plus de siéger sur le jury, a été une ressource précieuse dans notre relation au milieu de pratique.

L'accomplissement de ce parcours doctoral n'aurait jamais été possible sans le soutien financier inestimable du *Programme des Bourses d'excellence de la Doyenne et du Financement Intégré au Doctorat*. L'obtention de cette bourse m'a permis de disposer de conditions idéales pour réaliser mes études doctorales. Je tiens ici à remercier toute l'équipe du Vice Décanat aux études supérieures. Merci également à la Faculté des sciences de l'éducation et à la Faculté des Études Supérieures qui m'ont octroyé différentes bourses d'excellence qui ont fait une différence dans mon cheminement au doctorat. Je voudrais dans ces remerciements, faire une mention spéciale à M. François Bowen, M. Serge J. Larivée, Mmes Claudine Jomphe, Lucie Lefrançois. *Ils savent, plus que quiconque, les nombreuses couleurs que peut prendre le parcours d'un doctorant. Ils m'ont aidé et encouragé dans les moments plus sombres.*

En parlant des soutiens financiers, je ne passerais pas sous silence les nombreuses bourses que ma directrice de recherche et mon codirecteur m'ont octroyé pour me permettre d'avoir de meilleures conditions d'études et participer à différents colloques scientifiques. Merci également à la Ford/Foundation qui m'a fait croire en mon potentiel à poursuivre des études supérieures en m'accordant entre 2011 et 2013 une *Bourse d'excellence pour des études à la maîtrise*.

Je désire aussi remercier les enseignantes et enseignants qui ont participé à la recherche; leur générosité m'a profondément touché. Ils ont accepté de venir échanger avec moi sur leur temps libre et à plusieurs reprises les samedis, sans aucune contrepartie. J'ai eu un réel plaisir à chacune de nos rencontres. *Je dois dire ici que leur précieuse collaboration constitue l'essentiel de cette recherche.*

Je remercie également tous mes professeurs, M. Pierre Lapointe, M. Marc André Deniger. Les séminaires au doctorat ont été riches tant au niveau personnel qu'académique. Je remercie également M. Éric Morissette avec qui j'ai travaillé comme auxiliaire d'enseignement dans son cours Planification en administration scolaire. J'associe à ces remerciements M. Pierre Canisius Kamanzi, pour ses précieux conseils. Un merci spécial à Mmes Paule Campeau, Sylvie Hrubá, Chantal Viau, Annie Pierre Louis, qui ont été d'un précieux soutien.

Ma reconnaissance va aussi à mon tout premier directeur de recherche en Lettres Modernes, M. Amadou Falilou Ndiaye. Je lui suis reconnaissant de la confiance qu'il a su m'accorder dans les divers projets que nous avons partagés. Il est sans contredit à l'origine de mon entrée en recherche. Merci aussi à mes formateurs à l'École Normale Supérieure de Dakar, Messieurs Ousmane Sow Fall et Cheikh Kassé et à mon mentor Babou Diène qui m'a fait aimer le métier d'enseignant. *Vos conseils et suggestions ont été d'un grand support à tous les niveaux.*

J'associe à cette reconnaissance, mon frère, ami et collègue Augustin Coly. L'esprit d'amitié s'est établi entre nous depuis nos premiers pas à l'école primaire Tylène Kandé de Ziguinchor et nos retrouvailles à l'Université de Dakar. *Tes conseils ont été très motivants et inspirants et je suis certain que tu pourrais en reconnaître les traces dans cette thèse.*

Je remercie mes collègues et amis de l'Université de Montréal: Michel Sami Diatta, Fabrice Deradji, Ariane Robicheau, Véronique Grenier, Marjolaine Davreux, Karine Sanon, Marjorie Vidal, Yasmine Charara, Andrée Boily, Ibrahim Sballil, Tya Collins, Walph F. Youyou, Dan Than, Birné Ndour, Ibrahima Sakho, Praveena Ramoo, Abdel Hakim Touhmou, Lhassar Ahmed, Alioum Aboubacar. De manière plus particulière, j'aimerais souligner un moment important dans l'histoire de mon cheminement : la rencontre de Saïdou Segueda à l'hiver 2012. Je le remercie d'avoir cru en moi plus que moi ! Sans le savoir, c'est lui qui a rendu possible et plausible pour moi la poursuite d'un doctorat. Je ne peux passer sous silence les nombreux échanges que j'ai eu avec lui, qui, en plus de stimuler ma curiosité intellectuelle, ont grandement participé à ma formation doctorale ! Aussi, en partageant l'aventure doctorale de si près avec lui, une fraternité précieuse s'est constituée. Il m'a ouvert les portes de sa famille qui m'a adopté comme un des leurs. Toute ma reconnaissance à son épouse Maître Maïmouna Togo, à mes deux nièces Aminata et Coubra.

J'exprime aussi ma reconnaissance à mon frère Ibrahima Tall et à son épouse, ma sœur Salamata Ba Tall et ma nièce Zeynab Tall, mes amis Georges Guy, Pierre Dione, Apollinaire CayaPetit Mendy, William Mansaly, mes amis du côté de Sherbrooke, Ibrahima Diallo, Boubacar Diop, Omar Samaké, Aïda, Cathy, Kamissa, petit Omar. *Grâce à vous, je ne me suis jamais senti seul à Montréal.*

Sur une note plus personnelle, d'autres personnes très importantes ont été immergées, malgré elles, dans cette aventure : mes deux trésors Souleymane et Adja Rokhaya. J'ai vécu l'élaboration de cette recherche doctorale au quotidien avec mon épouse Mba Bintou Mané. Je la remercie pour sa compréhension, sa patience et son écoute. Bien des fêtes sont passées en solo, puisque j'étais à des milliers de kilomètres, en compagnie d'un café et de mon ordinateur. À d'autres occasions où l'on a pu échanger via Skype ou WhatsApp, nous avons eu des discussions soutenues à propos de la durée de mon projet et de l'avenir des enfants. *Ton aide et tes encouragements ont été appréciés et utiles.*

Je tiens également à remercier mes parents, ma mère Amy qui a toujours cru en moi, mon père Khalifa pour notre belle complicité et son leadership, ma tante Aïssatou Sadio pour ses prières, ma maman Adja Hane et ma tante Sira pour leurs conseils et leurs prières quotidiens, mon cousin Mohamed et ma cousine Ngaïta pour leurs encouragements, mes frères et sœurs, pour leur soutien et leur amour. Quant à Oscar, Ataba, Sadio, Pape Diagne, Badiène, Inga, Mame Marième Diédhiou, Chimère, Abba, Yandé, Adjé Djaratou, Pa Djiby, Dembo, Cheikh Mamina, Mamy, Dieynaba, Fanta, Adama, Awa, Khady, Nabou, Fatou Sarr, mes collègues de Bambey, Ibrahima Mbaye, Thierno Gaye, Tchernon Niang, Amadou Barry. *Chaque moment passé avec vous est un moment de bonheur.*

Enfin, au-delà de toutes ces personnes qui sont si chères à mon cœur, je tiens plus particulièrement à remercier toutes celles et ceux dont les noms n'apparaissent pas dans la présente liste. J'ai eu la chance de croiser sur ma route des personnes qui ont été et continuent d'être de véritables sources d'inspiration pour moi.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'étude des migrants permet de saisir, pratiquement « en direct », comment se fabrique une culture, comment, à partir de l'échange, s'opère l'amalgame qui aboutit à une nouvelle configuration culturelle, mêlant l'ancien au nouveau dans un système profondément original. Le mixage culturel étant presque immédiatement perceptible dans le cas des migrants, le chercheur qui s'efforce de comprendre comment se forme et se transforme une culture trouve dans les phénomènes migratoires un domaine privilégié de recherche.

Cuche, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 2010, p.111.

Cette recherche doctorale porte sur l'ajustement aux normes et valorisations québécoises des savoirs d'expérience en matière d'évaluation des apprentissages – ou la (re)construction du savoir-évaluer dirais-je plus théoriquement – d'enseignants formés à l'étranger (EFE) engagés dans un processus d'intégration socioprofessionnelle dans les écoles montréalaises. Le savoir d'expérience réfère à un type de savoir produit et validé par les acteurs au cœur même de la pratique de leur métier (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991), généralement stabilisé en routines et essentiellement tourné vers l'action (Tochon, 1993). Le concept d'expérience associé à la définition de ce type de savoir est à comprendre dans le sens de la double acception qu'en donne Roelens (2009), c'est-à-dire, d'une part, l'idée de *faire l'expérience de*, qui amène à définir ce savoir comme émergeant de la confrontation de l'individu avec des situations pour lesquelles il n'a pas de représentations éprouvées, lui permettant d'ajuster adéquatement ses interactions avec les autres et avec les objets significatifs par rapport au contexte; d'autre part, l'idée d'*avoir l'expérience de*, qui suggère de rapprocher ce savoir à une compétence permettant à l'individu d'ajuster adéquatement ses interactions et de maintenir une pratique structurée en fonction d'une représentation de la situation déjà éprouvée par le passé. Ce savoir d'expérience est considéré par plusieurs auteurs (ex : Tardif et *al.*, 1991) comme étant le garant de la professionnalité des enseignants.

C'est donc, la (re)construction de ce savoir d'expérience lié aux pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger qui est l'objet de la présente recherche doctorale, cette (re)construction étant envisagée sous l'angle d'une intégration socioprofessionnelle, c'est-à-dire une socialisation au métier à laquelle participent tous les membres de l'écologie professionnelle – soit l'environnement social d'exercice du métier – (Morrisette & Demazière, à paraître).

Au plan sociologique, le concept d'intégration renvoie au processus social par lequel l'individu – ou un groupe d'individus – devient membre à part entière d'une communauté (Berry, 2008; Grawitz, 1999). En tant que processus culturel continu et mutuel (Berry, 2008), cette intégration s'élabore au travers de l'ensemble des interactions sociales qui reflètent l'adaptation de l'individu à la culture de la société d'accueil, à ses valeurs et à ses normes, elles-mêmes plurielles (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001). C'est ce processus que traversent un ensemble d'enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles montréalaises. La nuance est importante à souligner ici : un ensemble et donc pas tous les enseignants formés à l'étranger. En effet, cette situation varierait d'un enseignant formé à l'étranger à un autre selon le degré de proximité de la culture sociale, scolaire et professionnelle de son pays d'origine avec celle des écoles montréalaises et des enseignants formés au Québec. Comme le relèvent Niyubahwe et ses collaboratrices (2014), il semblerait que des enseignants formés à l'étranger provenant plus largement de l'Amérique latine et d'autres de pays européens (ex : Belgique), familiers avec les perspectives socioconstructivistes notamment, ne vivent pas la même « étrangeté culturelle » (Douville, 2002) que leurs collègues provenant d'Afrique du Nord notamment, habitués surtout à l'enseignement magistral, qui composent une part importante de l'immigration au Québec.

Par enseignants formés à l'étranger, il faut comprendre des enseignants immigrants ayant acquis leur qualification en enseignement hors du Québec, pour certains depuis leurs pays d'origine, et qui ont l'opportunité d'exercer à titre d'enseignant dans les établissements du réseau scolaire québécois. Depuis quelques décennies, le Québec reçoit des vagues sans cesse croissantes de travailleurs qualifiés, dont un bon nombre d'enseignants formés à l'étranger, car l'enseignement est la seconde profession la plus visée par les immigrants diplômés canadiens (Zietsma, 2010). Environ 900 enseignants formés à l'étranger soumettent chaque année leur dossier au ministère de l'Éducation du Québec. De ce nombre, de 350 à 450 obtiennent une autorisation temporaire d'enseigner (MELS, 2014) et au plus 160 d'entre eux décrochent un emploi dans une commission scolaire (Allard, 2007; Martel, 2010 dans Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014). Ils sont présents à presque tous les niveaux du système d'éducation (i.e. : préscolaire, primaire et secondaire), la croissance de leurs effectifs s'expliquant en partie par les récentes pénuries d'enseignants enregistrées au Québec (Renaud, 2018)¹.

¹Cette information, qu'on retrouve dans bulletin d'information syndicale de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal du 5 février 2018, est corroborée par plusieurs autres quotidiens, notamment *Le Journal de Québec* (JDQ) [en ligne] <http://www.journaldequebec.com/2018/01/16/la-penurie-denseignants-cause-des-maux-de-tete>

L'idée de faire un doctorat sur l'ajustement des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger aux normes et valorisations québécoises, les écoles montréalaises en particulier, m'est venue d'une curiosité jamais satisfaite. Cette curiosité concerne une question relative au contexte potentiellement problématique entre d'un côté, un curriculum cadré par un paradigme d'apprentissage et qui est structuré en termes de compétences qui nécessitent une évaluation formative continue pour se développer (Legendre & Morrissette, 2014) et, de l'autre, l'accueil d'un nombre de plus en plus important d'enseignants formés à l'étranger dont la plupart proviennent de pays (ex-colonies françaises en majeure partie telle l'Algérie) où la fonction de sanction et de sélection de l'évaluation domine dans le modèle supporté par un paradigme d'enseignement. Comment ces enseignants font-ils pour composer avec ce contexte « d'étrangeté culturelle » (Kaës, 2005)? Il me semblait qu'il y avait là un objet de recherche d'intérêt. Dans le contexte actuel marqué par une conjoncture internationale qui commande une utilisation efficiente du capital humain, la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger se conjugue à des problématiques en lien avec la réussite scolaire des élèves et auxquelles le Québec fait face, ainsi que les effectifs d'élèves qui sont de plus en plus multiethniques, comme c'est le cas à Montréal.

Cette idée m'est également venue d'une expérience d'enseignement dans le cadre du Module de qualification à l'enseignement (MQE) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal; depuis 2013, je donne annuellement un cours d'évaluation des apprentissages (ETA 3550) à des enseignants adultes formés à l'étranger. Ce contact répété de 4 mois avec eux, ainsi que les lectures faites sur le sujet de leur intégration socioprofessionnelle, notamment au travers de ma participation à deux groupes de recherches (Maurice Tardif / Joëlle Morrissette), ont initié un questionnement en regard de l'ajustement de leur savoir-évaluer aux normes et valorisations de leur nouveau contexte de travail.

Le plan de la thèse. Cette thèse est centrée sur la (re)construction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger au travers de leur processus d'intégration socioprofessionnelle dans les écoles montréalaises. Dans le premier chapitre, je présente une problématique de recherche autour de la nécessité d'un ajustement de leur savoir d'expérience en regard des

(consultée ce 20 avril 2018). Le journal *Le Devoir* du 16 février 2018 fait des projections intéressantes sur les conséquences à plus long terme de cette pénurie d'enseignants au Québec. [En ligne] <https://www.ledevoir.com/societe/education/520379/plus-d-eleves-moins-de-profs> (Page consultée ce 20 avril 2018).

exigences d'adaptation de leurs pratiques d'évaluation à leur nouveau contexte de travail. Dans le deuxième chapitre, je présente les assises théoriques de la recherche collaborative et les modalités d'investigation de terrain pour investiguer la (re)construction de leur savoir-évaluer. Le troisième chapitre expose le premier registre d'analyse suivant une logique descriptive des deux processus adaptatifs interactifs de la reconstruction du savoir-évaluer : l'abandon des manières d'évaluer non opératoires et l'ajustement des manières d'évaluer viables dans le nouveau contexte de travail. Le quatrième chapitre présente un deuxième registre d'analyse et propose une lecture transversale du premier registre avec une logique plus conceptualisante. Cet élargissement conceptuel met en relief le code du travail en matière d'évaluation des apprentissages au Québec, c'est-à-dire les conventions de la culture du métier socialement partagée et qui façonnent la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages.

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE : LA REMISE EN QUESTION DU SAVOIR D'EXPÉRIENCE DES EFE

La question de l'évaluation des apprentissages des élèves a été l'objet de nombreux débats au Québec, notamment depuis la réforme de 2001 avec l'avènement des compétences, ces objets d'apprentissage nécessitant pour se développer une évaluation continue intégrée aux situations d'enseignement-apprentissage (Legendre, 2008). Cette approche rompt avec le paradigme d'enseignement au plan théorique, à tout le moins, et met en tension l'évaluation qui sanctionne – appelée autrefois évaluation sommative – à l'évaluation qui soutient – habituellement désignée comme l'évaluation formative. Privilégier cette fonction de l'évaluation vient aussi des limites de l'évaluation dite traditionnelle à soutenir le développement des compétences des élèves, révélées par la recherche en éducation au cours des dernières décennies (Figari, Achouche & Barthélémy, 2001 ; Scallon, 2004).

Dans les documents officiels reflétant des normes et valorisations du Gouvernement du Québec en matière d'évaluation des apprentissages, le passage au paradigme de l'apprentissage n'efface pas les deux fonctions de l'évaluation, tel qu'en fait foi la Politique d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003):

Tout le long du parcours scolaire, l'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages dans une perspective d'aide, à faire des diagnostics précis, à vérifier le niveau de développement des compétences, à certifier les études et à reconnaître les acquis. Le ministère de l'Éducation reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. La première, en grande partie à cause de son potentiel de régulation et parce qu'elle permet une rétroaction continue, s'apparente à l'évaluation formative. Quant à la fonction de reconnaissance des compétences, il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations cumulées durant une période donnée, comme on le fait habituellement en formation générale des jeunes. En effet, l'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences vise à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint. (p.29)

Néanmoins, l'évaluation formative est valorisée dans les écoles québécoises, dans les discours comme dans les pratiques (Morrissette & Maheux, 2007), sa visée de soutien aux apprentissages constituant le cœur du métier pour les enseignants (Morrissette, 2010), au côté d'une obligation légale relative à l'appréciation des apprentissages en vertu des dispositions de

l'article 19 de la loi sur l'instruction publique². Ces normes et valorisations associées à l'évaluation des apprentissages représenteraient des défis particuliers pour les enseignants formés à l'étranger, socialisés pour la plupart à la fonction de sanction de l'évaluation, depuis leurs pays d'origine.

La problématique de cette thèse articule un cadre contextuel (section 1.1.) qui met en relief la pertinence sociale et scientifique de mon intérêt pour l'ajustement des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger aux normes et valorisations à l'œuvre dans les écoles montréalaises, permettant de proposer une première question générale de recherche (section 1.1.4), à un cadre théorique qui fournit l'angle à partir duquel sera abordé cet objet d'étude, soit celui de la reconstruction de leur savoir d'expérience en interaction avec les élèves et autres partenaires professionnels (section 1.2), ce choix conduisant à cerner la question spécifique de recherche (section 1.3).

1.1 LE CADRE CONTEXTUEL : LES EFE AU QUÉBEC

D'entrée de jeu, il convient de préciser que les enseignants formés à l'étranger (EFE), qui souhaitent enseigner au Québec, ont une trajectoire de formation particulière à suivre pour y exercer de façon permanente la profession enseignante (MEES, 2015). Ils doivent d'abord obtenir du Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion (MIDI) une évaluation comparative positive des études qu'ils ont effectuées à l'extérieur du Québec, ensuite une autorisation provisoire d'enseigner en formation générale, puis un permis temporaire d'enseigner valable pour 5 ans et dont le renouvellement est conditionné au suivi avec succès des 15 crédits de cours universitaires exigés par le ministère³. Notons que si ces premiers documents leur donnent un droit temporaire de prendre des contrats dans les écoles québécoises, c'est surtout le Brevet d'enseignement qu'ils obtiennent après la validation du stage probatoire en enseignement (entre 600 et 900 heures de travail) par leur direction d'école qui leur donne droit à une autorisation permanente d'exercer la profession enseignante au Québec (MEES, 2015).

² Cette loi stipule que « [l'enseignant a notamment le droit] de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (*LIP, Article 19, alinéa 2*).

³ Ces 15 crédits sont ainsi répartis : un cours sur le système scolaire québécois (3 crédits), deux cours de didactique (6 crédits), un cours sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation/d'apprentissage (3 crédits) et enfin un cours en évaluation des apprentissages (3 crédits).

Cette section présente la situation sociodémographique des enseignants formés à l'étranger au Québec, exposant la croissance de leurs effectifs au sein des écoles québécoises et les importants défis associés à leur intégration socioprofessionnelle. J'y relève que ces enseignants font l'expérience d'un nouvel environnement et culture de travail qui requière ajustements et adaptations, tel que l'ont relevé certains (ex : Niyubahwe, 2015). La mise en relief des enjeux de leur intégration est suivie par une section présentant une recension des écrits qui, comme on le verra, est centrée sur les difficultés de leur intégration socioprofessionnelle, sur leurs conceptions et pratiques d'enseignement en général, la question de leurs pratiques d'évaluation n'ayant retenue jusqu'ici que peu d'attention. De fait, ce portrait de la recherche montre que ce sont surtout les difficultés et les défis associés à leur requalification professionnelle dans leur nouvel environnement de travail qui ont été investigués (Morrisette, Diédhiou et Charara, 2014), selon une approche déficitaire et normative qui ne prend pas en compte qu'en changeant de contexte de pratique, ils se trouvent aussi à bricoler (au sens ingénieux du terme) et à adapter, en situation, leurs pratiques.

1.1.1 La situation sociodémographique des EFE dans les écoles québécoises

Depuis quelques décennies, les programmes d'immigration du Québec accueillent, sous le volet des travailleurs qualifiés, des enseignants ayant acquis leurs qualifications en enseignement à l'étranger. Ces enseignants, nommés sans prétention d'étiquetage « enseignants formés à l'étranger », sont de plus en plus nombreux au sein des écoles québécoises. En présentant leur situation sociodémographique, je mets l'emphasis sur la croissance de leurs effectifs au sein des écoles québécoises et sur la précarité d'emploi qui caractérise très souvent leur intégration.

1.1.1.1 L'importance des EFE dans le réseau scolaire québécois

L'importance des enseignants formés à l'étranger au sein des écoles québécoises est ici posée en termes de croissance démographique de leurs effectifs en enseignement et d'apports potentiels pour le système d'éducation. Au Québec, le recrutement et l'embauche d'enseignants formés à l'étranger n'est pas un phénomène nouveau (Mukamurera, 2011; Niyubahwe, 2015). Depuis un peu plus de trois décennies, le ministère de l'Éducation accorderait, sous certaines conditions, des autorisations d'enseigner à des immigrants ayant acquis leurs qualifications en

enseignement hors du Québec (Mukamurera, 2011; Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2014). Entre 1998 et 2009, le MELS aurait accordé près de 3 000 autorisations d'enseigner à des enseignants formés à l'étranger, dont 1771 seraient aujourd'hui en poste de permanent au sein des établissements des différentes commissions scolaires du Québec (Martel, 2010, cité par Niyubahwe & al., 2015).

Les données plus récentes indiquent une nette tendance à la hausse. L'accroissement de l'effectif des enseignants formés à l'étranger dans le réseau scolaire québécois aurait bénéficié de l'assouplissement des conditions d'accès à la profession enseignante (Mukamurera, 2011; Niyubahwe, 2015). Les données actuelles indiquent que le MELS recevrait, par année, près de 900 demandes d'autorisation d'enseigner de la part des immigrants (MELS, 2014); entre 350 et 450 d'entre eux obtiendraient une réponse favorable (Allard, 2007)⁴, mais seulement 161 d'entre eux auraient obtenu un poste permanent au sein des commissions scolaires du Québec (Martel, 2010, cité par Niyubahwe & al., 2014).

Dans certaines commissions scolaires de la métropole montréalaise⁵, comme par exemple la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB), l'effectif de ces enseignants augmente de plus en plus (Morrissette & al., 2014), au fur et à mesure que les besoins de renouvellements à long terme ou de remplacement temporaire du personnel enseignant se font sentir pour des raisons de nature sociale (i.e. : départ à la retraite), économique (i.e. : réorientation de carrière ou promotion d'un enseignant permanent) ou de santé (i.e. : congé maladie ou congé maternité, etc.). Ces enseignants viendraient ainsi combler des problèmes de pénurie de main-d'œuvre relevés avec les risques d'attrition dans la profession enseignante (Niyubahwe, 2015). Les données actuelles font état d'une pénurie accrue d'enseignants au Québec, situation qui toucherait particulièrement les écoles montréalaises (*Le Devoir*, 2018; *Le Journal de Québec*, 2018; Renaud, 2018).

⁴ Breton (2012) avance que ces chiffres auraient augmenté au cours des dernières années. En 2012, on dénombrait entre 507 et 771 demandes de renouvellement d'autorisation d'enseigner. [En ligne] <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201211/12/01-4592754-enseignants-non-qualifies-lobtention-dun-brevet-est-semee-dembuches.php>

⁵ Montréal reçoit près de 85% des 50 000 immigrants qui arrivent annuellement au Québec.

Aujourd'hui, les enseignants formés à l'étranger sont présents à tous les niveaux du système d'éducation (i.e. au préscolaire, au primaire, au secondaire) au sein duquel ils joueraient un rôle social important dans l'intégration scolaire des enfants issus de l'immigration (Carr & Klassen, 1997; Goodson, Thiessen & Bascia, 1997; Ross, 2001, 2003; Wang, 2003). Comme certains le font valoir, l'effectif de ces enfants augmente de plus en plus dans le réseau scolaire québécois, particulièrement dans la grande région de Montréal. En 2001 déjà, Benes et Dyotte (2001) enregistrent entre 6 000 et 8 000 nouveaux élèves immigrants qui, par année, intègrent le réseau scolaire québécois. Les récentes données statistiques du rapport du Comité de gestion de la taxe de l'île de Montréal (2014) montrent que dans près de 45% des écoles de la Commission scolaire de Montréal, les effectifs d'élèves sont de 50 à 98% constitués d'enfants d'origine étrangères. Ainsi, comme le relèvent les travaux de Mc Andrew (Mc Andrew, 2001; Mc Andrew et Audet, 2010), depuis les années 1990, les écoles québécoises, montréalaises en particulier, sont inscrites dans un processus continu d'adaptation à la diversité ethnoculturelle. Elles travaillent à faciliter l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration en adoptant diverses mesures telles que la francisation/classe d'accueil, l'adaptation des programmes et du matériel didactique, la formation et le recrutement du personnel scolaire, l'ajustement des règlements et codes de vie de l'école, etc.

Dans cette liste de mesures, disposer d'un personnel enseignant qui reflète la diversité des élèves constituerait un bénéfice aux dires de certains, c'est-à-dire que la présence des enseignants formés à l'étranger pourrait favoriser la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration (Escayg, 2010; Lefebvre, Legault & De Sève, 2002; Michael, 2006) et représenterait une richesse pour l'École québécoise de manière générale (Ross, 2006). Plus précisément, des auteurs tels que Wang (2003) font valoir que les enseignants formés à l'étranger agiraient comme médiateurs culturels pour l'intégration de ces enfants au système d'éducation du Québec et faciliteraient leur entrée dans une société multiculturelle. Ils leur serviraient aussi de modèles inspirants auxquels s'identifier. Par ailleurs, dans son article concernant le recrutement d'enseignants et d'administrateurs issus des communautés culturelles, McAndrew (2001) souligne à partir d'une synthèse de ces divers travaux qu'il n'y aurait pas de preuve à l'effet que la présence d'enseignants formés à l'étranger dans les écoles aurait un impact significatif sur le rendement scolaire des élèves issus des communautés minoritaires. Quoiqu'il en soit, dans un contexte de mondialisation, s'ouvrir aux apports des autres cultures et avoir un personnel enseignant qui reflète la diversité est une richesse pour tous les systèmes d'éducation (Cruickshank, 2004).

1.1.1.2 Le contexte de travail et les conditions d'emploi des EFE

Au Québec, les enseignants exercent leur métier dans une conjoncture sociale plus exigeante, plus complexe (Tardif, 2013; Tardif & Lessard, 1999/2012). Les auteurs expliquent que les conditions de travail se sont détériorées au cours des dernières décennies, les classes devenant de plus en plus difficiles à gérer (Mukamurera, 2011; Mukamurera & Bailleux, 2013; Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008). Cette situation a des conséquences négatives sur la rétention en poste des enseignants en général, et affecte d'une façon assez particulière les enseignants formés à l'étranger (Martineau & Vallerand, 2007; Niyubahwe, 2015). De fait, elle est conjuguée à la précarité d'emploi pour cette catégorie d'enseignants particulièrement vulnérables.

Pour ceux qui accèdent au marché du travail, les défis sociopédagogiques ne manquent pas. En effet, au Québec, les études sur les conditions de travail des enseignants mettent en relief une conjoncture sociale plus exigeante envers le personnel enseignant : il fait face à des circonstances inédites associées à une grande diversification des clientèles scolaires, entre autres (Robert & Tondreau, 1997; Tardif & Lessard, 1999/2012). Cette diversification aurait pour conséquence l'alourdissement de la tâche enseignante, la gestion des groupes-classe devenant de plus en plus difficile. À cela s'ajoutent les exigences accrues de la part de certains parents pour ce qui concerne la réussite de leurs enfants (Martineau, Gervais, Portelance & Mukamurera, 2008; Mukamurera & Bailleux, 2013).

Les conséquences de cette détérioration des conditions de travail se manifestent aussi en termes de taux d'attrition dans la profession enseignante, le soutien aux enseignants en début de carrière s'étant raréfié (Martineau, Gervais, Portelance & Mukamurera, 2008). Les études montrent que les intentions d'abandon de la profession enseignante sont encore très élevées, surtout dans les milieux socioéconomiques défavorisés. Mukamurera et Bailleux (2013) ont investigué le malaise dans la profession enseignante au Québec au travers d'une analyse des aspects critiques de leur expérience de carrière. L'étude qu'ils ont conduite révèle que pour des raisons diverses relatives soit à une détresse psychologique, à de mauvaises relations avec les collègues, à un épuisement professionnel ou à une remise en question de la carrière, près de 51% des enseignants qu'ils ont sollicités seraient sur le point de quitter la profession. Certes, cette étude ne concerne pas les enseignants formés à l'étranger de manière spécifique, mais plutôt les

enseignants du Québec en général. Cependant, elle reflète une situation préoccupante quant à la rétention des personnels enseignants dans la profession et atteste de l'intérêt de porter davantage attention à la situation d'une population particulièrement vulnérable : les enseignants formés à l'étranger, en particulier au moment de leur intégration dans les écoles.

Au Canada, pour ce qui concerne le recrutement des enseignants formés à l'étranger sur le marché du travail, Yssaad (2012) soutient qu'il y aurait une nette décroissance dans l'embauche d'immigrants en enseignement. L'auteur note que la précarité de l'emploi est un phénomène qu'ils vivraient en raison des contraintes du marché de l'emploi (i.e. non reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger, manque d'expérience québécoise, etc.). Il explique aussi que la décroissance de l'embauche fait que les enseignants formés à l'étranger sont peu nombreux à obtenir un poste d'enseignement stable.

Ceux qui arrivent à se trouver un poste en enseignement sont souvent affectés dans les classes d'accueil au préscolaire et au primaire, soit des classes d'intégration sociolinguistique (Communication personnelle avec la CSMB, 12 janvier 2016). Ces classes, regroupées en 1997 au sein du Programme québécois d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, constituent un contexte éducatif de classes transitoires (Collin, Karsenti, Fréchette, Murataj & Fleury, 2011). Pour une période qui varie entre 10 et 30 mois, elles reçoivent des élèves allophones qui suivent, pour la première fois, leur scolarité en langue française. Les enseignants qui opèrent dans ces classes sont investis d'un double mandat linguistique à fortes implications pédagogiques et sociales : développer chez les élèves allophones la compétence à communiquer et à apprendre en français (Collin & al., 2011). Cette affectation dans les classes d'accueil serait une conséquence d'une sous-évaluation des compétences et du savoir-faire des enseignants formés à l'étranger. À cela s'ajouterait une tâche composite, c'est-à-dire le cumul de contrats et l'exigence de la planification de plusieurs disciplines⁶; ce qui constitue souvent les conditions d'emploi des enseignants novices de manière générale. Enfin, ils seraient souvent utilisés pour faciliter la communication avec les familles immigrantes; certains enseignants formés à l'étranger étant parfois spécifiquement recrutés à titre de « spécialistes ethniques » pour jouer dans l'apaisement des rapports entre l'école et les familles d'enfants issus de l'immigration (Duchesne, 2010; Martineau & Vallerand, 2007; Morrissette & al., 2014; Schmidt, 2010).

⁶ À titre d'exemple, une récente étude a documenté la situation d'enseignants formés à l'étranger à la CSMB. L'une des participantes à la recherche se serait vue confier, pour l'année 2014-2015, un contrat ne comportant qu'une période de 30 min de cours le vendredi en fin d'après-midi (Morrissette & Demazière, en cours).

Pour plusieurs enseignants formés à l'étranger, la précarité d'emploi et les conditions associées aux types de tâches qu'ils se voient confier les premières années se conjuguerait avec une pression familiale liée au fait qu'ils sont, pour la plupart, père ou mère de famille ayant à charge des enfants (souvent plusieurs). Cette situation de parents tenus par la responsabilité morale de subvenir aux besoins alimentaires de leur famille, aux besoins de santé et de scolarité des enfants, les rend encore plus vulnérables lors de leur transition professionnelle qui serait empreinte de sources d'anxiété liées à l'éloignement de leur parenté laissée dans leur pays, au sentiment d'une perte de leur statut social et professionnel ou à l'incompréhension des codes sociaux dans leur nouveau milieu d'accueil. Un ensemble d'auteurs (Ferrante, 2013; Oberg⁷, 1954, 1960; Irwin, 2007) définissent cette situation comme un « choc culturel », c'est-à-dire une tension née de la rupture avec leurs repères culturels antérieurs, soit les représentations symboliques de la vie de tous les jours, et la confrontation avec de nouveaux repères qu'ils ont à s'approprier, afin de devenir des membres à part entière de leur nouvelle communauté et de leur groupe professionnel (Elbaz-Luwish, 2004; Hutchison, 2005a, 2005b; Hutchison & Bailey, 2006; Seah, 2002). Or, il se trouve que l'ajustement à une autre culture, une culture scolaire notamment, n'est pas toujours un processus facile, l'éducation étant souvent profondément ancrée dans la culture locale et la langue du pays d'accueil (Elbaz-Luwisch, 2004; Remennick, 2002). Les erreurs dans l'interprétation et la transposition des codes de conduite dans la culture d'accueil, de même que les croyances personnelles par rapport à celle-ci ne manquent pas d'alimenter des malentendus.

En résumé, l'examen de la situation des enseignants formés à l'étranger par rapport à l'emploi met en relief quelques préoccupations : (a) à l'instar de l'ensemble des enseignants du Québec, ils font face à une tâche à la fois lourde et complexe ; (b) ils occupent des emplois précaires associées à l'exercice de tâches composites; (c) ils sont souvent embauchés pour des mandats particulièrement exigeants : encadrer des enfants en plein processus de familiarisation avec une culture et une langue qui ne sont pas les leurs et assurer la médiation entre l'école et les familles immigrantes. Ces conditions d'emploi associées aux défis d'une intégration sociale de

⁷ L'anthropologue américain (né en Colombie-Britannique) Kalervo Oberg a introduit pour la première fois le concept de « choc culturel » en 1954 dans son étude sur les immigrants résidant en pays étrangers. Il définit le « choc culturel » comme la désorientation psychologique qu'un individu subit lorsqu'il se retrouve de manière soudaine dans un environnement culturel différent du sien; cette désorientation résulterait soit de l'absence soit de la distorsion d'indices familiers, à la fois environnementaux et sociaux, dans l'interaction sociale.

manière générale pourraient avoir des conséquences négatives pour ce qui concerne la rétention des enseignants formés à l'étranger dans le système scolaire québécois et pour le développement d'un sentiment d'appartenance nécessaire à leur rétention dans la profession. Ailleurs, dans d'autres régions du monde comme par exemple en Nouvelle-Zélande (Harris, 2010), en Grande Bretagne (McGregor, 2007), en Nouvelle-Galles du Sud (Guo & Singh, 2009), certains enseignants formés à l'étranger quitteraient la profession enseignante en raison d'un manque de soutien continu lors de cette période cruciale que constitue leur intégration professionnelle.

En somme, les caractéristiques du contexte sociodémographique et les enjeux sociaux mis en relief pointent vers l'intérêt de porter attention à la situation des enseignants formés à l'étranger qui sont une population particulièrement vulnérable lors de leur intégration socioprofessionnelle. Cet intérêt serait rehaussé par les défis professionnels liés à l'exercice du métier d'enseignant dans le contexte scolaire québécois.

1.1.2 L'École québécoise : un nouveau contexte de travail à apprivoiser

Au Québec, tous les enseignants dont les enseignants formés à l'étranger travaillent dans un contexte où leur autonomie professionnelle s'exerce à l'intérieur de la mission déterminée par la société (CSE, 1992). Ils pratiquent une profession qui relève de la sphère du service public et sont pour cette raison tenus par l'exigence de cohérence avec les normes officielles québécoises, le lien avec la communauté qui implique le partage de responsabilités et les enjeux éducatifs concernant de façon exclusive l'amélioration de la réussite éducative des élèves, entre autres.

En cohérence avec ces normes et valorisations, il est attendu des enseignants qu'ils développent les 12 compétences professionnelles déterminées par le gouvernement (MELS, 2001), satisfassent à une obligation de résultats (Lessard, 2004) et finalement exercent en continu un soutien aux apprentissages des élèves pour favoriser leur réussite (évaluation formative), en raison de l'évolution des référents théoriques sur l'apprentissage dont fait état le dernier changement de curriculum (MELS, 2001).

1.1.2.1 Le développement de compétences professionnelles spécifiques

Au Québec, depuis une quinzaine d'années, la professionnalisation du métier s'appuie sur un modèle d'enseignant mobilisant un savoir agir compétent qui porte sur deux plans : (1) l'utilisation « efficace » des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques exigés par la pratique enseignante ; (2) l'adaptation pertinente des interventions pédagogiques aux particularités du contexte de travail (MÉQ, 2001). Cette vision est portée par un référentiel de 12 compétences (MÉQ, 2001). Comme nous le verrons, certaines exigences de ce référentiel pourraient être particulièrement problématiques pour les enseignants formés à l'étranger en raison de leur manque de familiarité avec certains objets à mobiliser pour le développement des compétences ciblées.

Les États généraux de 1995-1996 et le plan d'action ministériel pour la réforme en éducation – *Prendre le virage du succès* (1997) – ont été à l'origine d'un important déplacement des responsabilités vers l'École et les enseignants. Pour répondre aux besoins spécifiques de la communauté et influencer la réussite des élèves, les enseignants doivent s'approprier de nouvelles formes de partenariat, c'est-à-dire travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique, coopérer avec l'équipe-école et collaborer avec les parents, entre autres. Ces transformations, parmi d'autres en cours dans le système éducatif québécois, suggéraient d'harmoniser la formation des maîtres en définissant les bases professionnelles nécessaires à la pratique. Elles auraient ainsi conduit à l'élaboration d'un référentiel de 12 compétences professionnelles, regroupées en quatre catégories interdépendantes : (a) Fondements, (b) Acte d'enseigner, (c) Contexte social et scolaire, (d) Identité professionnelle (MÉQ, 2001).

Les recherches indiquent que l'adoption de nouveaux référentiels de compétences – qui s'inscrit au Québec dans une visée de professionnalisation et une perspective d'interdisciplinarité – témoignerait d'une évolution des perspectives quant à l'épistémologie de la pratique professionnelle (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; Clot, Fernandez & Scheller, 2007; Tardif & Lessard, 1999/2012). Cette évolution reflèterait une rupture avec la perspective applicationniste qui a longtemps défini le rapport entre le savoir théorique et la pratique professionnelle, dénoncée par des auteurs comme Schön (1983, 1994). À cela s'ajouterait aussi la dimension interactive de l'enseignement s'incarnant dans certaines approches pédagogiques actives, afin de guider les élèves dans la construction de leurs savoirs et de les aider à développer leurs compétences (Morrisette & Legendre, 2011).

Les règles actuelles du jeu scolaire exigeraient ainsi des enseignants une plus grande capacité d'adaptation et le développement en continu de leurs compétences professionnelles, dont la compétence 5 susceptible de poser des défis particuliers aux enseignants formés à l'étranger :

La compétence n°5 : « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre ».

Au Québec, l'évaluation est une compétence professionnelle renouvelée depuis les changements apportés au curriculum scolaire en 2001. La réforme en éducation véhicule une vision socioconstructiviste de l'évaluation, soit la valorisation d'une évaluation au service de l'apprentissage. L'évaluation devrait non seulement être intégrée au processus d'apprentissage, mais aussi s'exercer au quotidien, au cœur des interactions. Également, la fonction de soutien à l'apprentissage deviendrait prépondérante par rapport à la fonction de sanction (Gouvernement du Québec, 2001). Ces différentes exigences de l'évaluation sont traduites dans les composantes de la compétence 5 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. Le développement de cette compétence en lien avec le savoir évaluer suggère pour l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2001, pp.91-96) :

- a) En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.
- b) Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.
- c) Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.
- d) Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.
- e) Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

On le voit, la compétence 5 traduit une responsabilité professionnelle majeure, en lien avec le développement des compétences de l'élève. Il s'agirait pour l'enseignant de poser un jugement professionnel sur la progression des apprentissages ; cette compétence

s'opérationnalisant par la mobilisation d'outils pour évaluer. À cela s'ajoute qu'il doit anticiper et mettre en œuvre des stratégies d'intervention qui favorisent l'apprentissage et la réussite du plus grand nombre d'élèves. Comme cela est indiqué dans la dernière composante, cette responsabilité n'est pas qu'individuelle ; elle est partagée avec différents acteurs (les collègues, les élèves, etc.).

La projection des normes et valorisations de cette compétence dans la perspective de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger met en relief des défis importants. Ces défis sont associés à la nécessité d'assumer une coresponsabilité dans la pratique de l'évaluation, par exemple partager le pouvoir avec les élèves (coévaluation, évaluation mutuelle, etc.) ou encore élaborer les épreuves d'évaluation en collaboration avec les collègues. Le défi de s'ajuster à l'exigence portée par cette compétence se révélerait d'une grande complexité pour les enseignants formés à l'étranger, en raison du fait que la plupart d'entre eux ont été socialisés à utiliser l'évaluation pour sanctionner les élèves, pour exercer des pressions sur eux afin de s'assurer de leurs bons comportements (Morrissette & Demazière, en cours), voire pour les punir diraient certains (Perrenoud, 1995; 1998 ; Merle, 1996). En outre, façonnés dans l'idée que l'enseignant est le seul maître à bord et qu'en maintenant la pression de l'évaluation sur les élèves ceux-ci apprennent mieux en restant disciplinés, ils imagineraient mal leur autorité dans une logique de relations horizontales avec l'élève et leur autonomie dans une logique de coordination avec les collègues (Morrissette & Demazière, en cours). Enfin, ils ont pour la plupart été socialisés selon une logique très sélective de l'évaluation qui valorise le classement des élèves et conduit à écarter rapidement les moins performants, ce qui réduit l'évaluation à un rôle de sélection sociale.

En somme, le manque de familiarité ou l'éloignement avec les valorisations qui imprègnent l'évaluation dans son rôle de soutien aux apprentissages constituerait un défi particulier pour des enseignants formés à l'étranger porteurs, avant tout, de conventions autres que celles valorisées au Québec.

1.1.2.2 La contrainte d'obligation de résultats

Une courte perspective historique suffit pour comprendre qu'au Québec, les pressions du contexte de crises des finances, intervenues autour des années 1970 – 1980, ont favorisé l'instauration d'un nouveau mode de gestion managériale dans la sphère du service public. Cette Nouvelle gestion publique (NGP) a entraîné une obligation de résultats dans divers domaines d'intervention qui impliquent des coûts humains et des retombés à long terme (Demazière, Lessard & Morrissette, 2013; Legendre & Morrissette, 2014). Dans le domaine de l'éducation, l'obligation de résultats serait influencée par le paradigme de « l'école efficace » (*School effectiveness*, Coleman & al., 1966) et exercerait une forte pression sociale en faveur d'un système éducatif performant. Portée par une idéologie politique qui vise la rentabilité du système éducatif, l'obligation de résultats conduirait à formaliser des normes et procédures conventionnées pour faciliter la prise de décision et la régulation du système éducatif. Dans les écoles par exemple, cette obligation de résultats se diffuse au travers de l'évaluation des enseignants à partir des compétences définies par l'employeur et l'accentuation de la pression en faveur de l'évaluation axée sur les résultats à obtenir (Dempster, 2002; Lessard, 2014). Cette nouvelle donne n'affecte pas spécifiquement les enseignants formés à l'étranger, mais participe du contexte général dans lequel ils s'insèrent.

L'évaluation deviendrait ainsi une pratique institutionnalisée (Lessard, 2014) qui serait la pierre angulaire de la visée d'efficacité collective dans l'amélioration des rendements scolaires avec l'implication de tous les acteurs (i.e. : direction, enseignants, parents, élèves, etc.) et l'importance de la contribution de l'action de chaque enseignant à la réussite de ses élèves. Pour les enseignants, cette situation se traduirait par l'augmentation de la pression à accentuer les pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves et par l'accroissement de la tension entre la fonction de sanction de l'évaluation et la fonction de soutien de l'évaluation. Ces exigences en lien avec les normes et valorisations du contexte scolaire québécois posent des défis particuliers aux enseignants formés à l'étranger; j'y reviens plus loin (cf. section 1.2.2).

Cet état de situation serait d'ailleurs accentué par le retour en force au Québec des notes chiffrées depuis 2008 puis en 2011 avec le bulletin unique. D'ailleurs, plusieurs auteurs (par exemple Lessard, 2004) dénoncent les dérives (i.e. : la culture du *testing*), notamment le risque d'assujettir l'enseignement à l'évaluation (*Teach to the test*) et l'apprentissage pour l'évaluation

(Learn for the test). Nous savons qu'au Québec, les États généraux de 1995-1996 ont conduit à un changement des référents théoriques de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques qui en découlent (Morrisette & Legendre, 2011). Cette évolution requiert une rupture avec la transmission de savoirs décontextualisés, pour accorder une priorité au réinvestissement des savoirs dans des situations-problèmes complexes. Ce changement nécessite aussi que l'évaluation soit intégrée à l'apprentissage pour favoriser la réussite du plus grand nombre (et non la sélection, une visée plus familière aux enseignants formés à l'étranger)⁸. La mise en œuvre du curriculum axé sur les compétences à développer exige une liberté d'action et d'initiative pour l'enseignant qui ne peut cadrer avec une conception techniciste, applicationniste (Morrisette & Legendre, 2011). En d'autres mots, comment articuler l'obligation de réduire les apprentissages à une note chiffrée alors que les compétences mettent en œuvre des ressources aux natures diverses qui ne peuvent s'inscrire dans une logique comptable, avec les exigences d'aide continue à l'apprentissage nécessaires au développement des compétences des élèves? Par souci d'efficacité, les enseignants ne peuvent uniquement appliquer des procédures pédagogiques axées sur la transmission de savoirs formalisés et faciles à évaluer. L'évaluation engendre une autonomie grandissante de l'enseignant en contexte de compétence; celui-ci doit utiliser aussi sa subjectivité dans son jugement (Romainville, 2011).

Il faut noter que, si l'obligation de résultats rejoint davantage les enseignants formés à l'étranger en raison de sa logique comptable, ce n'est pas le cas pour l'exigence de s'approprier un curriculum par compétences. Il semble que cette dernière constituerait une contrainte plus importante. Par exemple, ils doivent travailler dans des situations authentiques, favoriser des situations d'apprentissages complexes et interactives, susciter la collaboration, entre autres. Ils ont aussi à s'approprier une nouvelle vision de l'apprentissage qui valorise le rôle de l'élève en tant que constructeur de son savoir, en même temps qu'ils doivent composer avec une injonction paradoxale liée à l'évaluation des apprentissages : mettre en œuvre une évaluation intégrée aux situations d'enseignement-apprentissage en tenant compte de la pression exercée envers une logique comptable, tel qu'en fait foi le retour aux pourcentages dans les bulletins d'élèves (depuis 2008). Si l'appropriation de la réforme de 2001 a été exigeante pour tous les enseignants, elle

⁸ Le Québec choisit ses immigrants et le partage de la langue française est souvent un critère prépondérant. Pour cette raison, la majorité des immigrants provient d'Afrique du Nord (Maroc, Tunisie, Algérie), et dans ces pays, souvent sous l'influence du système français, l'évaluation a une fonction exclusive de sanction et de sélection.

l'est davantage pour eux : ils n'ont qu'une formation constituée de 5 cours pour se « mettre à niveau » – dont un cours sur l'évaluation –, alors que leurs collègues formés au Québec ont, en plus d'une formation de 4 années, des stages en milieu de pratique⁹.

En somme, ces enseignants se trouveraient donc à devoir composer avec une « injonction paradoxale » (Legendre & Morrissette, 2014), soit à conjuguer une obligation de résultats qui pousse à rendre des notes chiffrées à une évaluation formative continue des apprentissages requise par l'approche par compétences, une situation jamais connue avant qui présente des défis quotidiens au plus près de leurs pratiques.

1.1.2.3 Un nouveau rapport enseignement-apprentissage-évaluation

Au Québec, les enseignants composent avec un défi pédagogique lié aux normes et valorisations du curriculum défini en termes de compétences à développer. Comme l'explique Legendre (2001), en tant qu'objet d'apprentissage développemental, les compétences nécessitent un soutien continu qui peut être assuré par la mise en œuvre d'une évaluation formative intégrée à l'apprentissage. Or cette fonction formative est le plus souvent pour les enseignants formés à l'étranger une nouvelle façon d'envisager les rapports entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Dès la recension bien connue de Black et Wiliam (1998), on note que l'évaluation formative aurait un potentiel d'amélioration de la qualité des apprentissages et des effets à long terme sur la réussite des élèves, idée corroborée depuis (Andrade & Cizek, 2009; Dunn & Mulvenon, 2009). Cette fonction de l'évaluation exigerait d'engager les élèves dans des processus d'apprentissages significatifs [pour eux] et de développer une culture de collaboration en classe (Morrissette, 2010; Mottier-Lopez, 2008). Elle favoriserait de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves (Andrade & Cizek, 2009; Dunn & Mulvenon, 2009) et permettrait de leur offrir une information et une rétroaction fréquente, diversifiée et de qualité tout au long de l'apprentissage (Allal, 1988, 2007; Morrissette, 2010; Morrissette & Compaoré, 2013, 2014), en cohérence avec les conditions nécessaires au développement des compétences.

⁹ Dans le cadre de cette formation, les enseignants formés à l'étranger doivent compléter 5 cours universitaires (15 crédits), incluant des cours de didactique, des cours de fondement et un cours en évaluation des apprentissages. Ces cours leur donneraient une meilleure connaissance du système d'éducation, des pratiques pédagogiques et d'évaluation des apprentissages en vigueur au Québec, tout en les introduisant aux valorisations de leur société d'accueil en matière d'éducation.

L'évaluation formative se fonde donc sur la nécessité d'apporter aux élèves un soutien continu dans la réalisation des apprentissages et d'ajuster tout au long les interventions pédagogiques. Sa pratique présenterait des défis pédagogiques importants, notamment une bonne connaissance des processus d'apprentissage des élèves afin d'anticiper leurs obstacles éventuels, mais aussi la négociation des caractéristiques de cette évaluation intégrée à l'apprentissage avec les contraintes du contexte institutionnel, tel que l'a montré l'étude réalisée par Morrissette (2010; voir aussi Morrissette & Legendre, 2011). De fait, ayant documenté les « manières de faire » l'évaluation formative d'enseignantes du primaire au Québec, la chercheuse relève que celles-ci négocient en effet des « accords pragmatiques » – un art du compromis – pour façonner leurs pratiques d'évaluation formative en tenant compte de certaines contraintes institutionnelles (liées par exemple à l'obligation de produire les bulletins) et pressions sociales (notamment provenant des parents d'élèves qui voient dans les examens formels des « preuves » tangibles des compétences de leur enfant).

Pour des enseignants formés à l'étranger, peu familiers avec le contexte socio-institutionnel de leur société d'accueil, ses normes et valorisations, entre autres la pratique de l'évaluation formative, constituerait un important défi pédagogique. Je l'ai dit, ils viennent souvent de pays où le curriculum établit une nette distinction des moments d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Enseigner dans un contexte où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage constitue donc une exigence nouvelle pour eux. J'ai aussi fait valoir, pour ce qui concerne la formation d'appoint qui leur est exigée par le MELS en vue de l'obtention de leur brevet d'enseignement, que ces enseignants ne font que 3 crédits de cours en évaluation, ce qui est peu parce que les exigences de l'évaluation en soutien aux apprentissages constituent pour eux un réel changement de paradigme : d'une compréhension de l'évaluation vue comme occasion pour sanctionner les élèves à une conception de l'évaluation comme levier de la progression de leurs apprentissages. En outre, exclusivement réalisé en milieu universitaire, ce cours ne permet pas de s'exercer à pratiquer l'évaluation formative continue des apprentissages, au cœur des situations d'enseignement-apprentissage telles qu'elles se vivent avec un groupe-classe.

Bien que certains enseignants formés à l'étranger reçoivent une formation dans les milieux de pratique, au travers des programmes d'insertion professionnelle offerts par divers organes dont le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) et les commissions scolaires (de 1 à 3 jours seulement), la question de l'évaluation des apprentissages y est peu traitée, et ce, malgré le fait qu'elle est socialement vive au Québec et que des pressions s'exercent dans le sens de la multiplication des pratiques qui en relèvent.

L'importance des changements souhaités pour les enseignants formés à l'étranger lorsqu'ils s'intègrent dans leur milieu d'accueil, notamment au plan de l'évaluation des apprentissages, suscite donc l'intérêt d'aller voir ce que la recherche a documenté à ce sujet.

1.1.3 La recension d'écrits sur l'intégration socioprofessionnelle des EFE en enseignement

Disons d'emblée que la recherche n'a pas documenté les pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger de façon spécifique. En conséquence, il convenait d'élargir le spectre de cette recension à leur intégration socioprofessionnelle en enseignement. J'ai ainsi dégagé quelques tendances de la recherche sur cette question à partir de travaux scientifiques francophones et anglophones conduits au Québec, au Canada et dans divers autres pays (i.e. : États-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Israël, etc.). Pour trouver ces travaux, les bases de données *ERIC*, *OVID*, *Érudit* et *Repères*, de même que divers autres moteurs de recherche comme *Google Scholar* ont été fouillés avec les mots-clés suivants: enseignants issus de l'immigration, enseignants de l'immigration, enseignants immigrants, enseignants formés à l'extérieur, enseignants formés à l'étranger, *foreign trained teachers*, *foreign educated teachers*, *migrant teachers*, *overseas-trained teachers*.

Deux types de documents ont été retenus principalement. Le premier est constitué des travaux empiriques, soit une quarantaine d'articles, 4 thèses dont une au Québec (Niyubahwe, 2015), une aux États-Unis (Edwards, 2014), une en Israël (Michael, 2000) et une autre en Nouvelle-Zélande (Okamura, 2008) et 5 mémoires, conduits en Nouvelle-Zélande (Bennette, 2006 ; Biggs, 2010 ; Heald, 2006 ; Jhagroo, 2004 ; Vohra, 2005). Le deuxième type de documents est constitué des synthèses de travaux sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger, soit les trois plus récentes recensions d'écrits sur le sujet (Charara & Morrissette, 2018 ; Morrissette, Diédhiou & Charara, 2014 ; Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2013).

Trois tendances dans la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger se démarquent : les difficultés générales d'intégration à la société d'accueil (cf. section 1.3.1), l'appropriation du curriculum (cf. section 1.3.2) et les mesures d'appui à l'intégration socioprofessionnelle (cf. section 1.3.3).

1.1.3.1 Les recherches centrées sur les difficultés d'intégration à la société d'accueil

Plusieurs auteurs, dont Phillion (2003) et Lee (2015) par exemple, estiment qu'il est important d'identifier les difficultés que les enseignants formés à l'étranger rencontrent lors de leur parcours d'intégration socioprofessionnelle. Principalement, les études révèlent une complexité du processus d'obtention des qualifications à l'enseignement (Cruickshank, 2004; Dewilde & Kulbrandstad, 2014; Phillion, 2003) et une discrimination dans les processus d'embauche et d'affectation (Martineau & Vallerand, 2007; Mujawamariya, 2008 Phillion, 2003; Schmidt, 2010). Mettant souvent de l'avant le point de vue des enseignants formés à l'étranger concernant les difficultés qu'ils rencontrent, elles font valoir que celles-ci auraient une incidence négative sur leur sentiment d'appartenance à leur communauté professionnelle (Schmidt & Janush, 2016).

L'obtention des qualifications en enseignement

Les études relèvent que les enseignants formés à l'étranger rencontrent des difficultés dans le processus d'obtention des qualifications en enseignement (Dewilde & Kulbrandstad, 2014; Lee, 2015; Martineau & Vallerand, 2007; Phillion, 2003). Ils manqueraient notamment d'informations précieuses concernant certaines exigences de ce processus. Évoquant le cas de la Nouvelle-Zélande par exemple, Bennett (2006) et Jhagroo (2004) relèvent qu'une partie de la faute incombe aux autorités qui peignent un portrait irréaliste du contexte éducatif, en particulier en ce qui concerne les possibilités d'emploi pour les enseignants formés à l'étranger (Bennett, 2006; Jhagroo, 2004 ; Vohra, 2005). Abondant en ce sens à partir de leur enquête conduite dans le contexte de ce pays, Anand et Dewar (2004) affirment que les enseignants formés à l'étranger auraient apprécié de disposer d'informations plus précises sur l'évaluation des titres académiques, les exigences du processus d'obtention des qualifications requises en enseignement et les conditions salariales du contexte de travail, avant de quitter leur pays. Cela éviterait certains

désenchantements qui proviendraient du contexte d'enseignement. Également, ils n'auraient pas su anticiper les exigences financières du processus d'obtention de leur qualification (Bennett, 2006; Cruickshank, 2004; Jhagroo, 2004 ; Sutherland & Rees, 1995; Vohra, 2005). À cela s'ajouterait l'anxiété de faire passer leurs diplômes et titres académiques à un examen comparatif pour lequel les agences des pays concernés ne coopèrent pas toujours bien, selon plusieurs (Bennett, 2006; Cruickshank, 2004; Dewar & Visser, 2000; Jhagroo, 2004; Phillion, 2003). Enfin, les enseignants formés à l'étranger auraient un choc en constatant le manque de reconnaissance des compétences acquises en dehors du pays d'accueil (Martineau & Vallerand, 2007; Phillion, 2003), d'autant plus qu'il leur est souvent demandé de suivre une formation d'appoint avant de commencer à enseigner (Michael, 2006; Sutherland & Rees, 1995).

La discrimination dans le processus d'embauche et d'affectation en enseignement

D'autres études, qui reprennent en majorité les points de vues exprimés par les enseignants formés à l'étranger lors d'entretiens conduits avec eux, font état d'une discrimination dans le processus d'embauche et d'affectation (Elbaz-Luwish, 2004; Hutchison, 2005a, 2005b; Hutchison & Bailey, 2006; Jabouin & Duchesne, 2012; Martineau & Vallerand, 2007; Phillion, 2003). La discrimination reposerait sur la prise en considération d'éléments d'appréciation mettant l'accent sur la méconnaissance de la culture scolaire du pays d'accueil par les enseignants formés à l'étranger¹⁰ (Elbaz-Luwish, 2004; Hutchison, 2005a, 2005b; Hutchison & Bailey, 2006; Jabouin & Duchesne, 2012; Phillion, 2003), les préjugés négatifs concernant leurs compétences à enseigner (Martineau & Vallerand, 2007; Peeler & Jane, 2005), les enjeux de compétition autour de l'emploi et, dans le pire des cas, le racisme (Collin & Camarais, 2013; Remennick, 2002).

Concernant le racisme, Remennick (2002) a relevé ses conséquences néfastes sur la rétention des enseignants formés à l'étranger au sein des établissements scolaires. Son analyse comparative du parcours d'intégration professionnelle de 36 enseignants formés à l'étranger russes qui enseignent les mathématiques et la physique en Israël relève que 16 de ces enseignants, notamment les plus vieux dans le groupe de participants, ont décidé de quitter la profession en

¹⁰ Il faut ici apporter la nuance que la référence à la méconnaissance de la culture du pays d'accueil n'est pas toujours de la discrimination.

raison d'obstacles divers dont le racisme. Ce racisme, explique l'auteure, viendrait d'une crainte par rapport aux offres du marché de l'emploi. De fait, les enseignants formés à l'étranger seraient considérés par certains de leurs pairs comme des compétiteurs dans une offre d'emploi limitée. Dans la recherche conduite au Québec par Collin et Camaraire (2013), c'est plutôt le discours rétrospectif des enseignants formés à l'étranger sur la manière dont leurs pairs enseignants évaluent leurs stages probatoires qui informe de ce qui pourrait constituer du racisme. Du point de vue de ceux-ci, les évaluations de leurs compétences professionnelles seraient mitigées non pas à cause des manquements qui leur sont reprochés, c'est-à-dire les écarts entre ce qu'ils font et ce qui serait souhaité, mais en raison d'un racisme latent.

En somme, les écrits mettent de l'avant l'idée que les enseignants formés à l'étranger feraient face à des obstacles multiples et multiformes dans le processus de leur intégration socioprofessionnelle, avant même de mettre le pied dans les écoles. Dans certains cas, ces obstacles porteraient sur les différences de culture, celles-ci entraînant parfois des conflits dans le milieu de travail.

1.1.3.2 Les recherches centrées sur l'appropriation du curriculum

Un autre problème identifié dans les écrits concerne l'appropriation d'un curriculum nouveau pour les enseignants formés à l'étranger. Les recherches mettent en exergue le fait que de nombreux enseignants formés à l'étranger proviennent de pays où l'enseignement repose sur des programmes et approches pédagogiques différents de ceux de leurs pays d'accueil (Cruickshank, 2004; Okamura, 2008; Phillion, 2003; Remennick, 2002). Ce faisant, ils ont donc à s'approprier une nouvelle culture de travail qui implique de maîtriser les programmes d'enseignement, les approches pédagogiques, les pratiques de gestion de classe et les pratiques évaluatives valorisées, une situation qui se révèle problématique pour beaucoup d'entre eux.

La maîtrise des programmes d'enseignement

Une grande majorité des études consultées relève que les enseignants formés à l'étranger ont des difficultés pour ce qui concerne la maîtrise des programmes d'enseignement. Plus spécifiquement, elles mettent l'accent sur l'inadéquation des pratiques des enseignants formés à l'étranger avec celles souhaitées dans le curriculum de leur société d'accueil.

Selon les auteurs (Hutchison, 2006; Jhagroo, 2004), il y aurait un décalage entre les connaissances disciplinaires des enseignants formés à l'étranger et celles exigées par les programmes, surtout en ce qui concerne les disciplines qui nécessitent des connaissances à la fois contextuelles et culturelles, par exemple l'histoire. Dans la recherche qu'ils ont conduite avec les enseignants formés à l'étranger en Australie, Peeler et Jane (2005) font état d'une méconnaissance générale du système d'éducation du pays d'accueil en prenant exemple sur les spécificités culturelles. Le patrimoine et la perspective confucéenne d'un enseignant coréen, l'un des cas étudiés par les auteurs, étaient semble-t-il en contradiction avec la culture de sa nouvelle école en Australie. Le manque de maîtrise des connaissances liées au programme d'études aurait conduit cet enseignant à adopter une logique de transmission des contenus d'apprentissage, en lieu et place d'une réflexion critique sur la manière de construire les savoirs avec les élèves.

La recherche conduite par Butcher (2012) présente des résultats similaires; elle porte spécifiquement sur la connaissance des programmes d'études et leur application en classe par 10 enseignants formés à l'étranger intervenant dans les écoles secondaires urbaines en Nouvelle-Zélande. L'analyse des questionnaires et entrevues conduits auprès de ces enseignants montre un décalage entre leurs connaissances disciplinaires et les connaissances exigées par les programmes d'enseignement. Il semblerait même que l'animation des activités parascolaires serait aussi problématique puisqu'elles sollicitent des connaissances du contexte et de la culture locale.

En résumé, les recherches concernant l'appropriation des programmes d'enseignement informent que les enseignants formés à l'étranger auraient des limites quant à la maîtrise des connaissances exigées par le curriculum prescrit dans leur nouvelle société d'accueil (Butcher, 2012 ; Myles, Cheng & Wang, 2006 ; Peeler & Jane, 2005). Relevons ainsi que l'approche privilégiée dans ces études est généralement normative et déficitaire, puisque l'accent est mis sur la non conformité des connaissances et des pratiques des enseignants formés à l'étranger aux exigences contextuelles et culturelles propres au milieu de travail et donc ce qui est considéré comme leurs « manques ».

La mise en œuvre des approches pédagogiques

Même s'ils n'en faisaient pas leur objet principal, certains travaux ont aussi traité par la bande de la mise en œuvre des approches pédagogiques, soulevant le manque de maîtrise des enseignants formés à l'étranger à cet égard (Collin & Camarais, 2013; Hutchison & Jazsar, 2007 ; Martineau & Vallerand, 2007; Myles, Cheng & Wang, 2006).

Par exemple, la recherche de Butcher (2012), conduite en Nouvelle-Zélande, avance que l'approche constructiviste constituerait un élément que les enseignants formés à l'étranger ont souvent du mal à mettre en œuvre dans leurs approches pédagogiques, plusieurs étant plus à l'aise avec celles qui relèvent d'un enseignement plus behavioriste. Ils auraient ainsi tendance à donner des cours magistraux, maintenant leurs élèves dans une attitude relativement passive vis-à-vis de leurs apprentissages. Ce point de vue est aussi corroboré par des études conduites au Canada et relevées dans une récente recension des écrits sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger (Morrisette & al., 2014). Elles font valoir que les pratiques des enseignants formés à l'étranger s'inscrivent dans une approche qui valorise l'enseignement magistral. Par exemple, Myles, Cheng et Wang (2006) ont mené des entrevues auprès de 18 enseignants formés à l'étranger en stage dans le cadre du programme de certification à l'enseignement¹¹ en Ontario. Les résultats de leur recherche suggèrent que les enseignants formés à l'étranger ont des difficultés avec l'approche d'enseignement centrée sur l'élève; ceux-ci se diraient désorientés sur plusieurs plans : la préparation et la planification des leçons, les stratégies pour motiver les élèves et le rôle de l'enseignant facilitateur de l'apprentissage.

Les pratiques de gestion de classe

Un autre problème majeur dont témoignent les écrits concerne les difficultés des enseignants formés à l'étranger en matière de gestion de classe, notamment au regard de la régulation des conduites des élèves (Bennett, 2006; Cruickshank, 2004; Dewar & Visser, 2000; Jhagroo, 2004; Remennick, 2002) ; elle constituerait le maillon le plus faible des pratiques d'enseignement des enseignants formés à l'étranger. Comme pour l'évaluation des apprentissages, les recherches sur les pratiques de gestion de classe recourent aussi à l'argument des divergences culturelles comme modèle explicatif.

¹¹ Il s'agit de *Alternative Teacher Accreditation Program for Teachers with International Experience* (ATAPTIE), un baccalauréat spécial du programme d'éducation financé par le gouvernement de l'Ontario pour fournir à de nouveaux immigrants les compétences et les connaissances nécessaires pour trouver un emploi dans les écoles élémentaires ontariennes.

Concernant les pratiques de gestion de classe, les études mettent en cause la conception que les enseignants formés à l'étranger se font des rapports de pouvoir en classe; ils auraient du mal à négocier la participation aux activités d'apprentissage dans le cadre de rapports plus horizontaux, reproduisant les relations hiérarchiques verticales qu'ils ont connu pour la plupart dans leurs pays d'origine (Deters, 2006; Remennick, 2002; Wang, 2003). Les travaux de Deters (2006) en Ontario et de Remennick (2002) en Israël expliquent qu'ils auraient en effet des difficultés à imposer leur autorité dans cette redéfinition des rapports et à créer un climat de classe à la fois égalitaire et coopératif. Également, suivant Hutchison (2005), les enseignants formés à l'étranger en provenance d'Asie ou d'Afrique arrivent avec une image de l'enseignant peu conforme à la réalité de leur milieu d'accueil. Dans leur culture d'origine, il est considéré comme « le sage »; il est respecté par les élèves parce qu'il est dépositaire de la connaissance. C'est donc cette image de l'enseignant vénéré qui s'écroulerait dans leur nouveau contexte de travail, certains enseignants formés à l'étranger se retrouvant à composer avec le manque de respect des élèves à leur égard, notamment en raison de leur accent prononcé ou de leur manque de maîtrise de la langue d'enseignement qui seraient souvent motifs de raillerie de la part des élèves (Chassels, 2005 ; 2010 ; Hutchison & Jazzar, 2007; Morrissette & Demazière, à paraître ; Phillion, 2003 ; Wang, 2003).

La recherche relève aussi que les enseignants formés à l'étranger se plaignent du manque de motivation des élèves (Dewar, 2000) et de leurs mauvaises conduites en classe, celles-ci étant jugées encore plus problématiques dans les écoles des milieux socio-économiques faibles (Jhagroo, 2004 ; Remennick, 2002). C'est leur difficulté à composer pour la première fois avec une classe pluriethnique qui serait en cause. Par exemple, dans sa thèse de doctorat portant sur les enseignants chinois à Toronto, Wang (2003) note qu'ils sont confrontés, pour la première fois, à une diversité culturelle importante chez leurs élèves, un constat également documenté par Morrissette et Demazière (en cours) au sujet d'enseignants formés à l'étranger d'Afrique du Nord intégrés aux écoles montréalaises. Sur le plan de la gestion de classe et de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique que requiert cette diversité, les enseignants s'avoueraient peu outillés.

Plusieurs auteurs (Chassels, 2010; Hutchison & Jazzar, 2007 ; Remennick; 2002; Wang, 2003) semblent expliquer les problèmes de gestion de classe par des arguments en lien avec les malentendus culturels et le manque de maîtrise des codes de conduite de la culture scolaire de la société d'accueil par les enseignants formés à l'étranger; la transposition de leurs croyances cadrerait mal avec les spécificités de la culture locale. Une étude emblématique en ce sens est celle de Okamura (2008) qui a étudié les processus d'adaptation d'enseignants japonais en Nouvelle-Zélande; elle relève que les différences culturelles entre le Japon et la Nouvelle-Zélande occasionneraient des divergences dans les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves et provoqueraient chez certains d'entre eux le sentiment de ne pas être en mesure de faire face à ce nouvel environnement. Sa recherche met en exergue l'impact négatif des divergences culturelles sur l'environnement de travail. Elbaz-Luwisch (2004), qui a utilisé une approche narrative pour explorer l'ajustement et la négociation des différences culturelles par sept enseignants immigrants en Israël, fait valoir que l'adaptation réussie dans un nouveau contexte culturel exigerait une réflexion et un alignement des valeurs personnelles avec les valeurs éducatives et institutionnelles de la société d'accueil.

En résumé, tout comme dans les travaux concernant l'appropriation des programmes d'enseignement et la mise en œuvre des approches pédagogiques, ceux qui ont examiné les pratiques de gestion de classe font presque tous état de difficultés diverses et multiformes rencontrées par les enseignants formés à l'étranger. Ils mettent de l'avant l'importance de comprendre les obstacles auxquels ils sont confrontés, afin de développer des programmes professionnels appropriés pour faciliter leur intégration dans le système éducatif (Phillion, 2003). Au total, dans la manière d'aborder l'appropriation d'un nouveau curriculum par les enseignants formés à l'étranger, les recherches mettent l'accent sur problématiques rencontrées et les conflits qui émergent d'une rencontre plus ou moins heureuse de cultures distinctes. De fait, les recherches inscrivent plus largement les divergences dans le registre des différences culturelles, celles-ci ayant trait souvent à la gestion des conduites en classe et au respect de la relation hiérarchique dans les rapports interpersonnels, sources potentielles de conflits.

La mise en œuvre des pratiques évaluatives

D'emblée, il faut préciser que la question des pratiques d'évaluation des apprentissages par les enseignants formés à l'étranger a surtout été abordée de façon sporadique et évasive par certains dans une énumération des défis ou difficultés (Martineau & Vallerand, 2007; Mujawamariya, 2000, 2008) et par d'autres dans l'explication de divergences culturelles à la base de conflits (Chassels, 2010; Hutchison & Jazzar, 2007).

Je l'ai annoncé, rares sont les études empiriques centrées essentiellement sur les pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger. La seule étude recensée à ce jour est celle de Morrissette et Diédhiou (2017) qui présente le caractère collectif de la reconstruction de leur savoir-évaluer¹². Les auteurs documentent, à partir d'une analyse d'entretiens individuels et collectifs, le processus interactif à l'œuvre dans la reconstruction en situation de travail du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger. Ils montrent que le savoir-évaluer opératoire dans le pays d'origine, notamment la mobilisation de l'évaluation pour réguler les conduites des élèves, l'uniformisation des conditions de passation des contrôles et les référents d'attribution des notes portées par une vision pénalisante de l'erreur, entre autres, se sont révélés non viables au Québec. En effet, leur reproduction aurait suscité des réactions de contestation et de rejet de la part de leurs différents partenaires scolaires, menaçant leur image d'enseignants compétents et posant des risques pour leur probation. Ces réactions favoriseraient donc l'abandon des anciens repères et l'adoption de nouveaux référentiels qui permettraient, graduellement, de redonner un sens au métier.

Quant aux autres études qui font état des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger, elles relèvent surtout les difficultés qu'ils ont de gérer un nombre plus grand d'évaluations à effectuer dans les écoles (Mujawamariya, 2000, 2008). La question de l'évaluation serait d'ailleurs source de conflits, notamment pour ce qui concerne la précision des attentes. Par exemple Hutchison et Jazzar (2007), qui reprennent les propos des mentors qui accompagnent des enseignants formés à l'étranger aux États-Unis, expliquent que les élèves et les enseignants auraient des attentes divergentes au sujet de l'évaluation. Ces attentes porteraient dans certains cas sur la quantité de travaux, les critères d'évaluation, l'interprétation des

¹² Cet article est issu de la recherche de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017), dans lequel je puise une partie des données de ma recherche doctorale.

consignes de travail (surtout en ce qui a trait aux modalités de réalisation des travaux), l'usage des documents supports (ex: le dictionnaire) notamment. Suivant les auteurs, les enseignants formés à l'étranger transposeraient dans leur nouvel environnement de travail des attentes qui relèvent de leurs croyances et pratiques antérieures par manque de maîtrise des codes de la culture scolaire de leur milieu d'accueil. À cela s'ajoute qu'ils mobiliseraient des tests standardisés, suivant une logique sommative, pour apprécier les connaissances mémorisées par les élèves (Mujawamariya, 2000, 2008). Ainsi, les auteurs semblent interpréter ces divergences autour des pratiques évaluatives comme des malentendus culturels, au regard des spécificités de la culture locale.

Ce point de vue est corroboré par la recherche de Chassels (2010) qui a conduit des entrevues semi-structurées auprès de 10 enseignants formés à l'étranger gradués du programme de formation *Initial Teacher Education B. Ed.* en Ontario. Le récit d'expérience de Lanying, une de ces enseignants formés à l'étranger originaire de la Chine, révèle ses doutes et son anxiété face à la « culture de l'enseignement » et « les conventions de relations professionnelles » entre les enseignants et les élèves en Ontario. Elle explique qu'une source importante d'anxiété en relation avec les interactions en salle de classe concerne la nécessité de réagir rapidement aux questions posées par les élèves et d'y répondre de façon correcte. Ce que reflètent les explications de Lanying, c'est surtout des préoccupations relatives à son manque de maîtrise de langue, alors que l'interaction avec les élèves suppose une rétroaction rapide, c'est-à-dire de réagir vite à leurs questionnements pour guider leurs apprentissages. Comme elle l'explique de manière générale par rapport à son travail dans ce nouveau contexte, elle craint que ses façons d'agir soient considérées comme des « fautes professionnelles » dans la conduite des activités d'enseignement.

En résumé, les recherches suggèrent que les enseignants formés à l'étranger auraient des préoccupations avec l'évaluation, vue comme une source de tension en raison de la divergence des attentes à son sujet (Mujawamariya, 2000, 2008) et des problèmes liés à la mise en œuvre de sa dimension formative et interactive notamment (Chassels, 2010). Comme nous l'avons constaté, l'argument culturel est utilisé comme explication des malentendus autour de la mise en œuvre des pratiques d'évaluation (Chassels, 2010 ; Hutchison & Jazzar, 2007), un argument qui traverse d'ailleurs l'explication des divergences au plan des conduites en classe et des rapports interpersonnels (Deters, 2006; Remennick, 2002; Wang, 2003).

1.1.3.3 Les recherches centrées sur les mesures d'appui à l'intégration

À côté des travaux qui ont porté sur les difficultés rencontrées par les enseignants formés à l'étranger dans le cadre de leur processus d'intégration, d'autres ont analysé les mesures d'appui à leur intégration socioprofessionnelle. Sur ce plan, deux tendances se dégagent: l'engagement personnel des enseignants formés à l'étranger au travers des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour s'intégrer et celui des autres acteurs de diverses communautés professionnelles qui coordonnent leurs efforts et stratégies pour favoriser leur intégration.

Comme le présument certains auteurs, l'intégration socioprofessionnelle serait d'abord une affaire d'engagement individuel sur une voie de changement. À ce titre, les enseignants formés à l'étranger mobiliseraient dans leurs démarches d'intégration socioprofessionnelle un ensemble de stratégies qui témoigneraient de leur volonté de porter les attentes qui émaneraient de leur environnement de travail. La recension de Morrissette et al. (2014), qui analyse les travaux réalisés sur la question dans divers pays du monde, notamment au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Israël, dégage quatre stratégies particulièrement mises de l'avant par la recherche : une stratégie générale de flexibilité pour s'adapter aux nouveaux contextes de travail (voir aussi Collins, 2008; Martineau & Vallerand, 2007; Peeler & Jane, 2005; Phillion, 2003), le bénévolat dans les écoles, l'implication dans les activités para-éducatives et le mentorat informel avec un enseignant qui connaît la culture du métier dans la société d'accueil. Par exemple, la recherche de Jabouin et Duchesne (2012), qui s'intéresse au point de vue des enseignants formés à l'étranger sur les avantages du bénévolat qu'ils réalisent dans leur propre lieu de stage, note que ces derniers trouveraient dans ce bénévolat le moyen de se doter de l'expérience – au sens d'expérience de pratique et d'expérience sociale – requise pour obtenir un emploi en enseignement. La recherche de Charles (2006) relève l'avantage que les enseignants formés à l'étranger tirent de leur implication dans les activités para-éducatives (i.e. : associations artistiques, colonies de vacances, etc.), soit la consolidation de leur vocation en enseignement, une expérience qui compterait beaucoup aux yeux des éventuels recruteurs car elle témoignerait de leur intérêt tangible pour la profession.

D'autres auteurs ont mis de l'avant l'idée que l'intégration socioprofessionnelle concernerait aussi l'accompagnement offert par différentes communautés. Par exemple, une recension récente de Charara et Morrissette (2018) éclaire cette orientation des recherches à

l'appui d'une perspective internationale. Les auteures mettent en relief les dispositifs mis en place en milieu universitaire comme en milieu scolaire pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. D'autres auteurs qui ciblent des appuis concrets visant à faciliter l'intégration reflètent que les enseignants formés à l'étranger auraient besoin d'être soutenus de manière continue et personnalisée afin de développer les compétences nécessaires à une meilleure compréhension des situations professionnelles rencontrées. Par exemple, Ross et Ahmed (2016) identifient l'apprentissage en contexte de travail comme une stratégie efficace pour soutenir le développement des compétences attendues. Ces auteurs préconisent la mise en place d'une communauté d'apprentissage qui userait d'une approche clinique et réflexive comme levier d'apprentissage. D'autres, par exemple Lee (2015) ainsi que Hutchison et Jazzar (2007), suggèrent la mobilisation d'une perspective interculturelle pour mieux accompagner les enseignants formés à l'étranger. Cette perspective semble soutenue par Schmidt et Janus (2016) qui identifient le dialogue avec la communauté élargie, celle-ci impliquant les parents d'élèves, comme une démarche appropriée pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger.

Hutchison (2005) estime pour sa part que le soutien offert aux enseignants formés à l'étranger au cours des premières années de transition est essentiel à la réussite de leur intégration socioprofessionnelle à long terme et à leur maintien dans la profession enseignante. Ce point de vue est corroboré par les travaux plus récents qui examinent la manière dont les communautés professionnelles s'y prennent pour soutenir l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. Par exemple, Morrissette et *al.* (2016) ont conduit des entretiens individuels auprès de 14 acteurs de la communauté universitaire et professionnelle qui travaillent à faciliter l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger au Québec. Leur étude documente la double structuration de leurs stratégies de médiation culturelle. De fait, ces stratégies se déploient tel un « savoir accompagner » qui s'articule autour du recadrage de l'interprétation et du passage à l'action, suivant trois objets d'accompagnement : le prescrit, les interactions sociales et les pratiques pédagogiques. L'analyse réalisée met en exergue que ces acteurs effectuent principalement un travail de (re)socialisation auprès des enseignants formés à l'étranger, leurs stratégies étant essentiellement centrées sur l'idée de les familiariser à la culture éducative « québécoise ».

Dans d'autres recherches qui ciblent les mesures d'appui offertes pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger (Charara & Morrisette, 2018). Par exemple, Charara et Morrisette (2018) présentent un portrait des dispositifs de soutien destinés aux enseignants formés à l'étranger. Elles identifient la pertinente offre facultative de stage (aujourd'hui inexistante) et l'importance des ateliers complémentaires à orientation pratique mis en place en milieu universitaire. En milieu scolaire, les auteures montrent que les dispositifs mis en place semblent plus diversifiés. Elles relèvent les programmes d'intégration professionnelle, les ateliers thématiques centrés sur les besoins spécifiques des enseignants formés à l'étranger, la supervision pédagogique des directions durant la période probatoire, l'accompagnement des conseillers pédagogiques. Finalement, les auteures identifient la recherche-formation préconisée plus récemment par des chercheurs dans une logique partenariale pour soutenir la transition liée au changement de contexte de travail.

D'autres auteurs vont surtout documenter les programmes de mentorat qui semblent être la dominante (Bennett, 2006; Beynon & al., 2004; Hutchison & Jazzar, 2007; Okamura, 2008; Seah, 2001). Ils renvoient à une relation d'aide et d'apprentissage prenant appui sur la réciprocité et la solidarité entre un mentor (personne expérimentée) qui accepte de partager ses connaissances, ses expériences et ses idées avec un collègue moins expérimenté et disposé à tirer profit de ce partage (Elbaz-Luwisch, 2004; Hutchison & Jazzar, 2007; Seah, 2005). Pour les enseignants formés à l'étranger, le mentorat constituerait un accompagnement au changement pédagogique qui, pour beaucoup d'entre eux, se révèle complexe parce qu'ils le vivent dans un pays étranger et ont à composer avec l'influence des survivances de leurs croyances et pratiques antérieures (Elbaz-Luwisch, 2004; Seah, 2005). Comme le soulignent plusieurs, dans le cadre d'une transition professionnelle en enseignement dans un autre pays, le changement pédagogique nécessite entre autres de bien comprendre l'importance des valeurs culturelles impliquées dans les processus d'enseignement-apprentissage (Bennett, 2006; Beynon & al., 2004), de mettre en œuvre les pratiques souhaitées (Cruickshank, 2004; Okamura, 2008) et d'être cohérent avec la philosophie qui sous-tend le système éducatif (Seah, 2001; Vohra, 2005). Même pour les enseignants formés à l'étranger qui ont cumulé beaucoup d'années d'expérience dans leurs pays d'origine, ces exigences nécessitent l'accompagnement d'un mentor (Okamura, 2008; Vohra, 2005). Les auteurs avancent que les programmes de mentorat offrent d'ailleurs un perfectionnement professionnel très apprécié par les enseignants formés à l'étranger et les écoles

(Bennett, 2006; Beynon & al., 2004; Cruickshank, 2004; Jhagroo, 2004; Okamura, 2008; Seah, 2001; Vohra, 2005). Ils les aident à adapter leurs pratiques pédagogiques, leurs pratiques de gestion de classe et à s'approprier la culture du métier. Bref, ces programmes agiraient au plan de la requalification et du renforcement des compétences professionnelles des enseignants formés à l'étranger.

En résumé, le bénéfice reconnu des programmes de mentorat pour les enseignants formés à l'étranger suggère aussi l'importance de l'Autre dans le processus d'intégration socioprofessionnelle. Cela justifierait d'ailleurs que les enseignants formés à l'étranger prennent eux-mêmes des initiatives personnelles dans ce sens. Comme je l'ai souligné, les enseignants formés à l'étranger sollicitent l'accompagnement d'un pair, comme mentor informel, dans le but de se doter de l'expérience nécessaire pour mieux négocier leur intégration socioprofessionnelle (Jabouin & Duchesne, 2012; Phillion, 2003). En somme, l'on retiendra que l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger est autant une affaire d'engagement personnel que d'accompagnement collectif, les stratégies de la personne accompagnée (l'enseignant formé à l'étranger) se coordonnant à celles de ses partenaires professionnels.

En synthèse, au total, si l'examen du cadre contextuel a permis de démontrer l'importance de la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger face aux enjeux de l'école et de la société québécoise, la recension des écrits met en relief que trois tendances ont principalement retenu l'attention de la recherche :

- Une première tendance qui se centre sur les difficultés d'intégration à la société d'accueil met en relief que les enseignants formés à l'étranger feraient face, et cela avant même leur entrée dans les écoles, à des obstacles à la fois nombreux et variés, en raison de différences culturelles, parfois sources de conflits dans le milieu de travail. La plupart des travaux concernés par cette tendance misent sur une approche individuelle, abordant ces difficultés à partir de l'expérience subjective des enseignants formés à l'étranger recueillie lors d'entretiens individuels (cf. section 1.1.3.1).
- Une deuxième tendance qui se centre sur l'appropriation d'un curriculum nouveau pour les enseignants formés à l'étranger soulève leur manque de maîtrise des approches pédagogiques, des pratiques évaluatives et des pratiques de gestion de classe valorisées

dans les milieux d'accueil. Ces travaux recourent, pour certains, à une perspective déficitaire justifiant les conflits émergeant par l'inadéquation des pratiques des enseignants formés à l'étranger avec celles attendues, l'ancrage de leurs façons de faire dans le modèle de l'enseignement magistral, de l'évaluation sanction et des rapports interpersonnels hiérarchiques étant souvent mis en cause (cf. section 1.1.3.2).

- Une troisième tendance qui se centre sur les mesures d'appui à l'intégration socioprofessionnelle dégage l'engagement personnel des enseignants formés à l'étranger à mettre en œuvre des stratégies pour s'intégrer (i.e. : bénévolat, mentorat informel, etc.) et les initiatives et actions de diverses communautés professionnelles (i.e. : programmes de mentorat formel) coordonnant leurs efforts et stratégies pour favoriser cette intégration. Ces recherches, conduites pour certaines avec une perspective d'acculturation¹³ (i.e. : amener les enseignants formés à l'étranger à changer leurs conceptions de l'enseignement) et pour d'autres avec une perspective évaluative (i.e. cerner, au travers des entretiens individuels, les représentations ou appréciations des acteurs concernant les initiatives d'accompagnement informelles ou formelles), relèvent certes l'importance de l'Autre dans le processus d'une intégration socioprofessionnelle plus ou moins harmonieuse, mais mettent peu en relief – voire pas du tout – le savoir qui se coconstruit au travers des interactions sociales (cf. section 1.1.3.3).

1.1.4 Le problème spécifique et la question générale de recherche

Comme annoncé dès l'introduction, l'intérêt de ma recherche doctorale s'est porté sur l'ajustement des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger aux normes et valorisations québécoises. J'ai souligné la pertinence sociale de cet objet en montrant l'importance des enseignants formés à l'étranger pour l'École québécoise, appréciée sous divers angles : (a) ils atténuent la pénurie de main-d'œuvre liée à l'attrition des enseignants, aux départs à la retraite, aux réorientations de carrières, etc.; (b) ils assument un rôle social dans l'intégration scolaire des enfants d'origine immigrante, leur servant au minimum de modèles positifs; (c) ils servent de médiateurs entre l'école et les familles dans le contexte où les effectifs d'élèves sont

¹³ Le concept l'acculturation est à comprendre dans le sens de la définition qu'en donne Yinger (1981), c'est-à-dire un processus de changement vers une plus grande similarité culturelle. L'acculturation est une caractéristique de la perspective assimilationniste (Gordon, 1964). Aux États-Unis, cette perspective a dominé la sociologie de l'immigration et des relations ethniques, après la Deuxième guerre mondiale (Rumbault, 2005).

de plus en plus diversifiés sur le plan ethnique. Leur intégration socioprofessionnelle en enseignement est donc une question importante, une question socialement vive, en particulier à Montréal où ils sont nombreux à intégrer la profession enseignante.

Or, je l'ai relevé, au Québec, l'enseignement prend place dans un contexte social et culturel de plus en plus exigeant, notamment en termes d'appropriation de compétences professionnelles, d'obligation de résultats et de nouveaux rapports enseignement-apprentissage-évaluation. Si ce contexte pose des défis à tous les enseignants, cela est d'autant vrai pour les enseignants formés à l'étranger souvent moins habitués à l'usage pédagogique de TIC en classe, à la diversité, aux rapports hiérarchiques plus horizontaux, à l'approche par compétences et en particulier à l'évaluation intégrée aux situations d'enseignement-apprentissage. En raison de son potentiel d'aide à l'apprentissage, la fonction de soutien de l'évaluation compte beaucoup dans la culture d'imputabilité des résultats à l'œuvre au Québec et dans laquelle l'action quotidienne de chacun des acteurs doit contribuer à l'atteinte des standards attendus. Elle conduit à une autre façon de problématiser la relation entre apprentissage, évaluation et enseignement, voire à développer un autre rapport au métier.

En effet, venant souvent d'un système scolaire qui fonctionne selon le mode réussite / échec (ex-colonies françaises notamment) et qui écarte donc plusieurs élèves qui sont en difficulté par rapport aux standards, souvent dès le primaire, les enseignants formés à l'étranger ont à développer un autre rapport à l'évaluation en intégrant les écoles québécoises : les élèves ont un cycle de 2 ou 3 ans pour réaliser les apprentissages prévus au primaire et au secondaire, au terme duquel ils peuvent redoubler; au secondaire plus particulièrement, il existe différents cheminements particuliers qui font en sorte que les élèves restent relativement longtemps dans le système scolaire, au minimum jusqu'à 14 ans (arrêt du caractère obligatoire de l'école). Dans cette optique, force est de constater que les enseignants formés à l'étranger s'intègrent dans une communauté professionnelle et travaillent dans un contexte pour lequel ils n'ont pas été initialement formés, c'est-à-dire qu'ils ne pensent pas d'emblée l'évaluation en termes de soutien aux apprentissages.

Ce qu'on sait jusqu'à présent, notons-le, c'est que la recherche a approché le phénomène de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger par les tensions qui le

traversent, celles des défis, des difficultés, des conflits de culture. Ainsi, c'est surtout une perspective déficitaire qui a été retenue, comme si les enseignants formés à l'étranger devaient combler l'écart entre ce qu'ils savent et ce qu'ils devraient savoir, tant au plan des relations au travail que des pratiques d'enseignement prises au sens large. Malgré la « fièvre évaluative » (Damon, 2009) qui affecte l'ensemble des pays occidentaux depuis plus d'une décennie, malgré le fait qu'il s'agit d'une question socialement vive entre autres au Québec, leurs pratiques d'évaluation en particulier ont fait l'objet d'un intérêt négligeable. La recherche a aussi surtout approché le phénomène de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger selon une perspective individuelle, se centrant sur leur vécu subjectif recueilli par des entretiens individuels. Ce faisant, elle néglige l'inscription sociale du phénomène, les rapports entre le groupe formé par des enseignants immigrants qui s'intègrent au groupe formé par les enseignants qui œuvrent déjà dans les écoles québécoises et qui ont des manières de faire stabilisées, notamment en matière d'évaluation. Ainsi, on connaît très peu quelles sont les pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger et la façon dont ils s'accommodent des exigences liées au soutien continu des apprentissages des élèves (évaluation formative continue). Lorsque la recherche évoque cette question, c'est par la bande et uniquement dans la perspective d'une énumération des difficultés rencontrées (Martineau & Vallerand, 2007; Mujawamariya, 2000, 2008) ou de l'explication des sources de conflits culturels (Chassels, 2010 ; Hutchison & Jazsar, 2007). Ainsi, un examen attentif n'a pas encore été réalisé en relation avec les pratiques évaluatives, encore moins sous un angle compréhensif qui offrirait une alternative à la perspective normative dominante.

Ce portrait de la situation rehausse la pertinence sociale et scientifique de fonder cette thèse sur l'ajustement aux normes et valorisations québécoises des pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger, pour comprendre comment, au cours de leur processus d'intégration à Montréal en particulier où ils se concentrent, ils adaptent leurs manières de faire au travers de leurs interactions avec les acteurs de leur communauté professionnelle d'accueil. Il faut bien comprendre que, s'intégrer au plan professionnel dans une autre culture et un nouveau contexte de travail, c'est non seulement comme le dit Morrissette¹⁴ apprendre à se désocialiser pour se resocialiser, c'est-à-dire rompre avec la culture de travail antérieure pour s'en approprier une autre, mais aussi apprendre à problématiser autrement les situations de travail rencontrées. Ainsi, la question générale de recherche est formulée de la manière suivante:

¹⁴ Communication personnelle, 29 septembre 2015.

*Comment les enseignants formés à l'étranger ajustent-ils leurs pratiques
d'évaluation en s'intégrant dans les écoles montréalaises ?*

Cette question appelle une théorie de l'apprentissage pour éclairer ce processus d'ajustement, que je bricole à l'aune d'une théorie de l'agir professionnel et d'un certain (socio)constructivisme.

1.2 LE CADRE THEORIQUE: Une théorie de la reconstruction du savoir d'expérience

Comme je l'ai fait valoir, ma recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle l'expérience professionnelle des enseignants formés à l'étranger en matière d'évaluation des apprentissages des élèves devrait être « ajustée » aux valorisations québécoises, c'est-à-dire refaçonée, adaptée, en contexte montréalais, différent sur divers plans par rapport au contexte d'enseignement qu'ils ont connu avant leur arrivée au Québec. La notion d'ajustement retenue ici est employée au sens sociologique du terme (ex : Becker, 1986), c'est-à-dire qu'elle n'est pas connotée positivement mais concerne tous les types de rapports qui constituent l'action collective. De fait, comme tous les mondes du travail, celui de l'enseignement met résolument en œuvre des rapports de pouvoir, des hiérarchies, des conflits, dont les interactions entre acteurs semblent témoigner de diverses façons. Pour examiner ce processus d'ajustement – adaptation –, je recours en toute logique au concept de « savoir d'expérience », issu du large domaine des savoirs enseignants. Enchâssé dans la théorie de l'agir professionnel de Schön (1983, 1994), il permettra d'envisager comment, à partir d'un dialogue avec les situations problématiques ou nouvelles rencontrées, les enseignants formés à l'étranger s'engagent dans un processus de (re)construction de leur « répertoire d'actions ». Ensuite, je convoque le (socio)constructivisme pour éclairer le processus de recomposition du répertoire d'actions dans l'interaction avec les autres, cette théorie souscrivant à l'idée selon laquelle l'apprentissage s'élabore autant au travers de conflits sociocognitifs, de l'aide d'une personne plus expérimentée ou de la participation à une communauté de pratique.

Je précise toutefois que ce cadre théorique constitue une « carte provisoire du territoire », c'est-à-dire des repères interprétatifs possibles pour éclairer l'objet (Paillé & Mucchielli, 2003, cités dans Mucchielli, 2005).

1.2.1 Une théorie de l’agir professionnel et le savoir d’expérience

Donald A. Schön est reconnu comme le chercheur qui a travaillé à mettre en exergue les implications de la reconnaissance des savoirs propres aux praticiens au travers d’une épistémologie nouvelle au début des années 1980 concernant les pratiques professionnelles. Inspiré pour une grande partie par la philosophie pragmatiste de John Dewey (1933) et sa théorie de l’enquête comme expérimentation, Schön propose une conceptualisation de la problématique des savoirs en usage dans la pratique en mettant en relief l’apprentissage en contexte du praticien. Je présente ici quelques caractéristiques de son épistémologie de la pratique, notamment son opposition au modèle de la rationalité technique et le processus cyclique de construction du répertoire d’actions qui la fonde.

1.2.1.1 Qu’entend-on par savoir d’expérience ?

Dans la présente section, je propose une définition du savoir d’expérience en le situant d’abord par rapport à certains des différents types de savoirs identifiés dans le domaine des savoirs enseignants. Comme on le verra, je retiens une conception élargie de ce concept, compte tenu de la particularité des acteurs au cœur de ma recherche doctorale, soit les enseignants formés à l’étranger. Ils se distinguent par le fait qu’ils ont pour la grande majorité des années de pratique en enseignement dans leurs pays d’origine et, en raison de ce capital d’expérience, ils s’inscrivent dans la perspective d’une continuité de carrière dans le même domaine au Québec.

D’emblée, il faut remarquer que l’enseignement fait partie, avec la médecine entre autres, de ces divers domaines de la pratique professionnelle qui se démarquent par la codification des savoirs à la base du métier. Au cours des dernières décennies, il s’est développé dans la recherche en éducation une tendance à catégoriser les savoirs enseignants, et ce, notamment depuis les travaux de Shulman (1986, 1987). Cet auteur a constaté que les recherches sur les savoirs des enseignants avaient soit une orientation disciplinaire, soit une orientation pédagogique. Elles ne permettaient pas de distinguer des catégories aux fondements des savoirs enseignants (*knowledge base*). Il a donc proposé une conceptualisation qui distingue différents types de savoirs portant sur: (1) les contenus d’enseignement, (2) la pédagogie, (3) le curriculum, (4) les connaissances pédagogiques liées au contenu, (5) les apprenants et les apprentissages, (6) le contexte éducatif,

(7) les finalités de l'éducation, sa philosophie, ses valeurs, ses buts et objectifs. Selon l'auteur, cette typologie reflèterait l'ensemble des savoirs nécessaires pour cheminer avec succès dans la profession enseignante.

À sa suite, d'autres auteurs ont proposé une typologie se voulant au plus près de la pratique quotidienne du métier, à partir d'un découpage analytique des pratiques enseignantes. Parmi une pléthore de propositions, pointons par exemple Altet (2001, 2008) qui distingue quatre types de savoirs relative à la pratique enseignante : (1) des savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires acceptés comme les contenus légitimes à transmettre en classe au moyen de la transposition didactique; (2) des savoirs pour enseigner, savoirs didactiques ou savoirs pédagogiques élaborés par les sciences de l'éducation ou la didactique des disciplines dans le but d'aider l'enseignant à cadrer son action dans un processus d'enseignement-apprentissage intelligible; (3) des savoirs sur enseigner, savoirs procéduraux (le comment faire) issus d'une formalisation de la pratique à partir de l'expérience qui ressort du contact quotidien avec la réalité de terrain; (4) des savoirs de la pratique, savoirs contextuels issus de l'expérience et mis en mots par la théorisation ou construits de façon implicite par le praticien dans l'action.

Un peu dans le même ordre d'idées, mais sous un registre différent, Malo (2000) propose de considérer une autre typologie qui renvoie à ce que les enseignants mobilisent dans leur pratique quotidienne : (1) des savoirs curriculaires, savoirs de type prescriptifs définis dans les programmes de formation ; (2) des savoirs disciplinaires, savoirs spécifiques aux différentes disciplines retenues comme pertinentes pour la formation des élèves (i.e. mathématique, français, etc.); (3) des savoirs pédagogiques, savoirs de formation professionnelle portant plus généralement sur le contexte scolaire, la classe, l'enseignement, l'apprentissage ; et (4) des savoirs d'expérience, savoirs relevant non pas des institutions de formation ou des curricula, mais plutôt considérés comme acquis, requis et actualisés, dans le cadre de la pratique du métier enseignant.

Chez Desgagné et ses collaborateurs (2013), le savoir d'expérience renvoie à un travail délibératif – c'est la « conversation réflexive » chez Schön ; j'y reviens. Pour ces auteurs, il s'agit d'un savoir relevant d'un choix d'action éclairé par une fine analyse des enjeux des situations

indéterminées qui caractérisent la pratique professionnelle, une manière de juger de ce qui convient dans des situations singulières et qui aident également à développer une meilleure compréhension de sa pratique. Comme le relèvent les auteurs, ce « savoir y faire » (expression qu'ils empruntent à Delbos et Jorion, 1984) s'acquiert dans l'interaction.

D'autres typologies ont été proposées par des auteurs, par exemple Barbier (1996, 2011; voir aussi Barbier et Galatanu, 2004) et Mialaret (2011), leurs travaux se rejoignant sur l'intérêt qu'ils portent à la complémentarité des différents savoirs et à leur volonté de mettre en relief l'importance de l'action comme lieu d'émergence de savoirs singuliers. Barbier (2011) distingue deux catégories de savoirs complémentaires : (1) d'une part, des savoirs théoriques, généralement assimilés aux savoirs disciplinaires; ils renvoient à des savoirs savants donnés d'avance; (2) d'autre part, des savoirs d'action, généralement assimilés aux savoirs d'expérience; ils renvoient à des savoirs opérationnels, informels, spontanés, des habiletés acquises dans et par l'action et mobilisées dans la pratique. Selon l'auteur, ces savoirs de type pratique¹⁵, considérés comme malléables et ajustés à l'action, résulteraient en grande partie de l'interaction.

Un constat à faire est que la recherche établit une nette distinction entre le savoir d'expérience et les autres catégories de savoirs dont les enseignants font usage. Ce n'est pas ce choix qui est reconduit ici, car le savoir d'expérience d'un enseignant formé à l'étranger se constituerait de l'ensemble de tous les savoirs acquis et consolidés antérieurement dans la pratique et avec lesquels il aborde son nouveau contexte de travail. Ainsi, le concept de savoir d'expérience est ici mobilisé dans une perspective élargie et dans le sens d'un savoir de type empirique (Altet, 2002, 2004, 2008) ou de connaissance ouvragée (Tardif & Lessard, 1999/2012), c'est-à-dire un savoir façonné en situation de travail, durant les années de métier. Il reflète l'ensemble des savoirs d'actions souvent implicites, des théories, des habiletés, des routines, des automatismes et des façons de faire ou des savoirs-y-faire issus de l'action « réussie » et des expériences quotidiennes de la profession, soit les savoirs que l'enseignant a accumulés tout au

¹⁵ Il est important de considérer ici les travaux de Darré (1977, 1999), même si ceux-ci réfèrent à un domaine – l'agriculture – qui n'est pas celui de l'enseignement. Cet auteur ne privilégie pas la distinction hiérarchisée des savoirs, notant que celle-ci relève davantage d'une question de valorisation sociale qui place les savoirs des classes dominées en dessous de ceux des classes dominantes. Dans la perspective de l'auteur, les savoirs pratiques ne sont donc pas des formes dégradées des savoirs dits savants.

long de l'évolution de sa carrière professionnelle (Altet, 2008 ; Barrère, 2002 ; Demailly, 1991). Il s'agit d'un savoir pratique, contextualisé et évolutif, qui implique des façons-types de problématiser les situations de travail et d'y réagir.

1.2.1.2 Une épistémologie de la pratique professionnelle inspirée de Schön

L'épistémologie de la pratique de Schön (1983, 1994) est une perspective théorique d'ancrage constructiviste qui s'attache à analyser les formes opératoires, c'est-à-dire adaptatifs de l'agir professionnel, à partir du modèle d'un praticien réflexif. En partant de ses observations concernant diverses pratiques professionnelles et inspiré de la perspective de Dewey (1933), Schön postule qu'il existe dans les pratiques un rapport aux savoirs beaucoup plus complexe que celui proposé par l'épistémologie dominante de la science appliquée. Il oppose à cette épistémologie *top down* celle de l'agir professionnel.

L'épistémologie de la science appliquée propose de faire coïncider les caractéristiques de la situation pratique avec des catégories pré-établies (Schön, 1983, 1994). Elle retient le modèle d'une rationalité technique applicationniste conduisant à envisager que l'activité professionnelle se résumerait à résoudre les problèmes instrumentaux de la pratique en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques déjà prévues. Schön (1983, 1994) soutient que cette épistémologie est basée sur des catégories dichotomiques qui opposent le savoir et l'action, le monde de la recherche et le monde de la pratique. En attachant la « rigueur » du praticien à sa capacité à appliquer fidèlement « un savoir systématique fondamental à une profession », savoir spécialisé, bien balisé, scientifique et standardisé (Schön, 1983, 1994, p.48), le modèle de la rationalité technique semble ne pas prendre en charge la part d'incertitude et de complexité qui pourtant est au cœur des situations de travail. Également, il tient peu compte de la dimension sociale et des conflits de valeurs en lien avec les problèmes de la pratique.

En opposition à la rationalité technique, Schön propose une épistémologie de l'agir professionnel et met de l'avant le modèle d'un praticien réflexif. À la différence d'une vision plus techniciste, pour l'auteur, le praticien tient compte du fait que dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés et construits, prêts à être résolus par une solution prévue. *A contrario*, les problèmes constituent assez souvent des cas uniques, singuliers,

qui exigent de la part du praticien « un art de la pratique » qui ne s'enseigne pas mais qui se développe au fil de l'expérience empirique. Cet art exige de construire le problème à partir des informations tirées de la situation problématique, c'est-à-dire :

[...] prendre conscience de l'incertitude, de la complexité, de l'instabilité, du particularisme et des conflits de valeurs dont chaque situation est porteuse [...]. Chaque aspect de la pratique représente une façon de négocier des situations marquées par l'indétermination et le conflit de valeurs. Mais la multitude de points de vue conflictuels pose un problème au praticien qui doit trancher parmi cette variété d'approches ou encore combiner les approches à sa manière. (pp.37-38)

Schön (1983, 1994) suggère que la réflexion du praticien serait liée à une manière de négocier l'instabilité des situations de travail, et que dans la confrontation avec des cas singuliers, il est obligé de s'extraire de propositions à appliquer, prônées par la science appliquée, pour essayer de bricoler une solution dans l'action. Ce bricolage, qui consiste globalement à inventer pas à pas, une solution sur mesure, exigerait de s'ajuster continuellement aux particularités de la situation problématique, cet ajustement participant de la construction progressive du « répertoire d'actions » du praticien (Schön, 1983, 1994).

1.2.1.3 La construction du répertoire d'actions du praticien réflexif

Dans son épistémologie de l'agir professionnel, Schön (1983, 1994) postule que le praticien change ses routines en fonction de leur insuccès, c'est-à-dire qu'il abandonne ou ajuste son savoir-faire lorsque celui-ci n'est plus opératoire. Dès lors, il propose le modèle d'un praticien dont la réflexivité serait le moteur de la construction continue de son « répertoire d'actions » au travers des situations problématiques qui se présentent et confrontent ses routines d'action.

Schön soutient que l'agir professionnel est un lieu de production de savoirs et suggère que le praticien développe son répertoire d'actions au travers de sa confrontation avec des situations singulières. Schütz (1987, p.15) appelle ce répertoire d'actions la « réserve de connaissances disponibles » (*stock of knowledge*), référant au bagage expérientiel, soit l'ensemble des expériences, des exemples, des représentations, des stratégies, des images, des compréhensions ou des explications que le praticien a construit au travers de son expérience pratique. Schön fait

valoir que ce répertoire d'actions se construit au travers d'une « science de l'agir professionnel qui prend sa source dans la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action » (p.45), soit le processus cyclique d'une « conversation réflexive » avec la situation pouvant suivre schématiquement les étapes suivantes (voir Figure 1): (a) poser le problème en essayant de restructurer la situation complexe ou mal définie; (b) expérimenter différentes hypothèses en agissant selon un modèle d'action connu ou inventé; (c) analyser les résultats de l'action en vérifiant la validité des hypothèses posées.

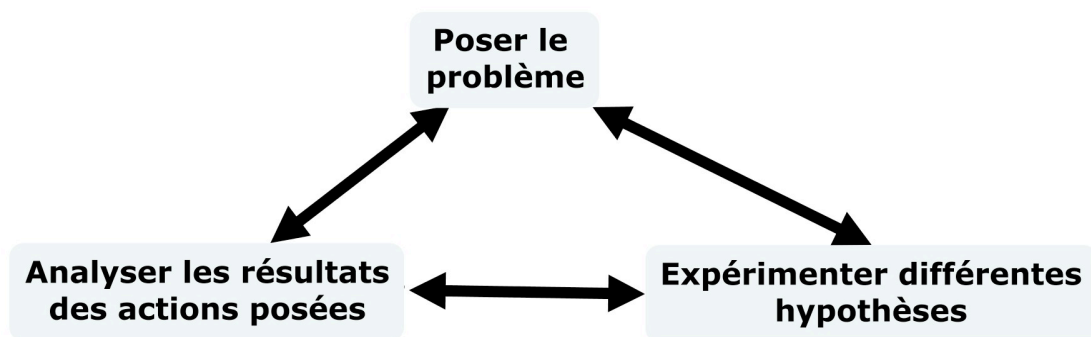


Figure 1 Schéma du processus cyclique de la "conversation réflexive" avec la situation

(1) Poser le problème. Cette première étape décline le travail de (re)structuration que le praticien fait en face d'un problème inédit rencontré en cours de pratique. Schön avance que le monde de la pratique professionnelle est un espace habité par l'incertitude et l'unicité des situations. Les problèmes qui y arrivent, dans le cadre concret de la pratique, sont presque toujours ambigus. Ils exigent du praticien un effort d'interprétation du contexte dans le but de « transformer [la] situation problématique en un problème tout court » (Schön, 1983, 1994, p.65). Cet effort d'interprétation consiste en un recadrage de la situation pour rendre le problème traitable. Schön (1983, 1994) soutient que lorsqu'il est confronté à une situation complexe (i.e. : embrouillée et difficile à cerner), le praticien essaie d'abord de poser le problème.

Poser un problème [explique-t-il], c'est choisir les « éléments » de la situation qu'on va retenir, établir les limites de l'attention qu'on va y consacrer et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation. C'est un processus qui consiste à *désigner* les points sur lesquels porter son attention et *dresser* le contexte dans lequel on s'en occupera. (p.66)

En d'autres mots, il s'agirait d'un processus interprétatif au travers duquel le praticien (re)définirait la situation problématique pour en dégager ce qui fait la singularité du problème. Cette première étape du processus de « conversation avec la situation » lui permet de s'en faire une idée personnelle, avant de tester une solution.

(2) Expérimenter différentes hypothèses. Il s'agit de la deuxième étape du processus cyclique de la « conversation réflexive » avec la situation, et au cours de laquelle le praticien délibère dans l'action en décidant de la manière d'adapter ce qu'il connaît ou de mettre en œuvre de nouvelles actions pour prendre en considération le caractère inédit des situations qu'il rencontre. À ce titre, son agir professionnel reflèterait une forme d'expérimentation qui se développe au travers du processus de « réflexion-*dans*-l'action ». L'expérimentation consisterait, entre autres, à tester différentes hypothèses dans l'agir, comme par exemple « agir pour voir où conduit l'action », évaluer ce que produirait cette action ou soupeser ce que pourraient être les implications possibles de cette action en se posant la question de savoir « Que se passerait-il si ... ? » (Schön, 1983, 1994, p.183). L'expérimentation se module de différentes façons :

Quand le praticien réfléchit *en cours* d'action sur un cas particulier, il met au jour la compréhension intuitive qu'il a des phénomènes auxquels il a été attentif. Son expérimentation est faite d'exploration, de vérification du geste posé et de vérification d'hypothèses. Les trois fonctions s'accomplissent dans les mêmes gestes. C'est là le caractère distinctif de l'expérimentation en milieu de pratique. (p.186)

Schön suggère que le praticien est un expérimentateur capable d'ajuster son agir. L'expérimentation reflèterait une capacité à porter un jugement pendant l'action et à poser un geste justifié comme étant le meilleur compromis possible face au problème identifié. Trois types d'expérimentations sont ainsi mis en exergue, par Schön, dans son analyse des finalités de l'agir des praticiens. Le premier qu'il appelle « expérimentation exploratrice » se déploie lorsque le praticien agit dans le seul « but de voir ce qui s'ensuivrait, sans qu'il y ait prédictions ou attentes » (Schön, 1983, 1994, p.13). Cette expérimentation exploratoire reflète en quelque sorte une manière de faire connaissance avec la situation : le praticien cherche à acquérir une connaissance des choses. Le deuxième type d'expérimentation qu'il appelle « *move-testing* » porte sur la vérification du geste par l'expérimentation. Le praticien recourt à ce genre d'expérimentation en posant une action délibérée dont le but est de produire un changement

précis et en évaluer les effets (ce qui est prévu ou imprévu). Le troisième type d'expérimentation consiste en une vérification d'hypothèses. Le praticien recourt à ce mode d'expérimentation pour discriminer entre différentes hypothèses, celle qui « résiste le mieux à la réfutation » (Schön, 1983, 1994, p.185). Le travail d'expérimentation est suivi d'un travail évaluatif des résultats de l'action posée.

(3) Analyser les résultats des actions posées. Il s'agit de la troisième étape du processus cyclique de la « conversation réflexive » avec la situation, et au cours de laquelle le praticien vérifie la validité de ses actions ou des constructions qu'il se propose de tester. Schön utilise le concept de « théories en usage » (*enacted theories*). Ce concept traduit le processus de mise à l'épreuve par le praticien des conceptualisations qu'il a explorées ou élaborées dans l'action. C'est donc dans l'usage que le praticien évalue la pertinence des théories qu'il mobilise :

Les décisions des praticiens font eux aussi office d'examen exploratoire des situations qui leur sont présentées. Ils font ressortir des aspects du problème qui n'étaient pas évidents à première vue. Le praticien est alors amené à évaluer certains points auxquels il n'avait pas songé lorsqu'il avait apprécié la situation pour la première fois. (p.186)

Ce processus évaluatif, c'est-à-dire la réflexion *sur* l'action, consiste à prendre du recul par rapport à l'agir afin de mieux comprendre ses répercussions dans le contexte. Cette manière de réagir aux situations problématiques serait, pour le praticien, non seulement une occasion de contextualiser son savoir mais aussi de l'approfondir au travers de l'élaboration de nouvelles théories, voire la modélisation d'une démarche de résolution de problème. Elle permettrait au praticien de (re)mobiliser son répertoire d'actions, de l'ajuster, mais aussi de l'enrichir en retour afin de maintenir un niveau accru d'expertise professionnelle.

En résumé, il ressort de l'épistémologie de la pratique de Schön que le praticien (re)compose ses savoirs en mettant en branle un processus interprétatif de « réflexion-dans-l'action » qui se décline en deux mouvements de réflexions *en cours* et *sur* l'action; cette réflexion étant à la base du développement progressif du répertoire d'actions et donc de l'expérience. Ce répertoire évolue, se transforme et se développe de façon continue, en ce sens que le praticien y réinvestit ce qu'il apprend d'une situation donnée ; le savoir appris (re)devenant à son tour un moyen de compréhension et d'action pour les situations futures. La conversation réflexive favoriserait ainsi l'apprentissage en contexte, un apprentissage qui mobilise dans une même dynamique la réflexion et l'action.

Les liens que j'ai établis entre l'objet d'étude et l'épistémologie de la pratique de Schön indiquent que cet éclairage est pertinent pour la présente thèse de doctorat, notamment cette question de l'abandon et de l'ajustement en tant que processus interactifs de la construction du savoir. Toutefois, il faut le souligner, bien des critiques ont été soulevées en regard de cette épistémologie (Beauchamp, 2012). De nombreux auteurs reprochent à Schön le manque de clarté des concepts qu'il privilégie et la non inscription du concept particulier de réflexion dans des contextes professionnels spécifiques (par exemple, Zeichner & Liston, 1996). Cette critique est exemplifiée par Tardif (2012) qui met en exergue le manque de précision quant aux contenus et aux limites de la réflexion sur la pratique professionnelle en question, en ce sens qu'on ne sait presque rien de ce à quoi et sur quoi la réflexion porte plus précisément. Sans cette précision, la réflexion du praticien *sur* et *dans* la pratique en resterait plus à un niveau purement formel. Une autre lacune relevée par l'auteur porte sur le concept de « réflexion-dans-l'action » de Schön. Ce concept, resté au niveau des intuitions et indications générales, manquerait d'entrer dans l'extrême complexité des processus de réflexion : il éclaire peu sur la manière dont les praticiens pensent lorsqu'ils sont dans l'action.

D'autres critiques faites à Schön mettent en relief le manque de considération de la dimension intersubjective de la pratique, l'absence des autres – collègues ou partenaires de travail – faisant courir le risque de les considérer comme de simples objets de la réflexion du praticien (Morrisette & Malo, à paraître; Taylor & White, 2000). Il faut le dire, Schön a posé les bases de la construction du savoir dans la pratique en restant centré sur un individu qui semble être seul à dialoguer avec la situation. La critique de Taylor et White (2000) met en relief que, autant le modèle de la réflexivité est pertinent parce qu'il donne accès à la complexité du monde, autant sa centration sur un individu solitaire est aussi dangereuse que l'absence de tout regard critique sur le privilège autrefois accordé à la rationalité technique; privilège auquel Schön s'est fortement opposé (cf. section 1.2.1.2). La vision schönienne étant principalement individualiste serait ainsi insuffisante pour éclairer un métier hautement relationnel tel l'enseignement. Il faut le rappeler, l'enseignement repose sur un ensemble de conventions sociales, implique plusieurs autrui avec lesquels se coordonner, ce qui ne va pas avec un modèle centré uniquement sur la cognition individuelle.

En somme, si les propositions de Schön sur le praticien réflexif appuient l'idée du savoir d'expérience¹⁶ des enseignants formés à l'étranger et de la construction de leur répertoire d'actions, il manque un éclairage complémentaire pour comprendre comment ils reconstruisent ce répertoire, dans le cadre de leur nouveau contexte de travail (écoles montréalaises) qui impliquent des interactions nombreuses au quotidien avec différents membres de leur écologie professionnelle. Il y a donc nécessité de mobiliser une théorie de l'apprentissage qui permettrait aussi de prendre en charge ce que quelques-uns des auteurs déjà cités ont pointé, c'est-à-dire que ce répertoire se construit dans l'interaction. Je puise donc un éclairage complémentaire au (socio)constructivisme, soutenant ainsi que la reconstruction des savoirs d'expérience des enseignants formés à l'étranger ne se passe pas dans une interaction avec des situations désincarnées, mais bien dans une interaction à haute composante sociale, c'est-à-dire avec les autres – élèves, pairs enseignants et autres partenaires professionnels.

1.2.2 Le (socio)constructivisme pour éclairer la reconstruction [du savoir d'expérience]

Cette seconde partie du cadre théorique puise au (socio)constructivisme une perspective pour éclairer l'ajustement du savoir d'expérience. Comme on le verra, cette théorie de l'apprentissage accorde un rôle fondamental aux interactions sociales dans la construction des savoirs (Legendre, 2007/2012). Plus précisément, elle postule que (1) l'apprentissage est un processus de construction de savoirs pratiques viables en contexte et que (2) la (re)construction de ces savoirs pratiques est négociée *dans* et *par* l'interaction sociale.

1.2.2.1 Qu'entend-on par (socio)constructivisme ?

D'emblée, il convient de préciser que différentes conceptions du (socio)constructivisme se sont distinguées au fil du temps (Laroche, 2004), chacune accordant au social et à l'individu une place particulière dans l'apprentissage. L'objectif ici poursuivi n'est toutefois pas d'élaborer sur ces différentes perspectives, mais plutôt de poser plus clairement les choix théoriques au fondement de cette étude de l'ajustement du savoir d'expérience des enseignants formés à l'étranger aux normes et valorisations québécoises.

¹⁶ À ce niveau de la thèse, il convient de préciser que le savoir d'expérience renvoyant à un savoir de type pratique, le concept plus large de savoirs pratiques sera utilisé pour désigner l'ensemble des savoirs en lien avec le répertoire d'expériences du praticien.

Selon une certaine vision, le (socio)constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui met en relief le caractère construit des savoirs, considérant que l'individu connaît en interagissant avec les autres, d'où l'importance qu'elle attache aux interactions sociales (Laroche, 2004a, 2004b, 2008; Legendre, 2007/2012, 2008). Cette théorie, il faut le rappeler, situe l'individu en tant qu'acteur central, responsable de la construction de ses propres savoirs¹⁷. En d'autres mots, elle place l'individu dans une position d'acteur engagé dans un processus collectif de production de savoirs et postule qu'il construit ses savoirs au travers de l'interaction avec les autres. Chez Legendre (2007/2012; 2008) par exemple, l'interaction sociale apparaissant comme le médium au travers duquel s'élabore la construction des savoirs. L'auteure appuie que l'apprentissage relève d'un effort collectif de mise en commun des expertises et de la confrontation des points de vue des uns et des autres. L'interaction sociale créerait donc le déséquilibre qui pousse l'individu à une remise en cause et à retrouver, dans la confrontation ou la coordination avec l'autre, un enrichissement (i.e. : consolidation, approfondissement) de ses propres apprentissages. Examinons plus attentivement la part du constructivisme (cf. section 1.2.2.2) et la part du social (cf. section 1.2.2.3) dans cette théorie.

1.2.2.2 Le constructivisme : l'apprentissage de savoirs pratiques viables en contexte

Le constructivisme présente une conceptualisation du processus d'apprentissage qui pose que l'individu adapte son savoir-faire lorsque celui-ci est mis en échec. Les chercheurs qui préconisent cette théorie de l'apprentissage – par exemple Pépin (1994) – mettent de l'avant un processus de construction de savoirs pratiques viables en contexte. Ancré dans les travaux de Piaget, le constructivisme présente l'apprentissage comme un processus d'adaptation résultant d'une interaction nécessaire entre l'intelligence consciente et l'environnement. Le concept d'adaptation traduit la dynamique interactive entre l'individu et son environnement, ainsi que les autorégulations qu'il opère pour apprendre (Pépin, 1994). Cette adaptation se ferait suivant un processus dialectique entre les savoirs que l'individu possède et la représentation qu'il se fait de son contexte d'intervention, soit la situation nouvelle à laquelle il est confronté.

¹⁷ Selon von Glasersfeld (2004a), « l'être humain – et l'être humain seulement – est responsable de sa pensée, de sa connaissance, et donc de ce qu'il fait » (p.13).

Ce processus dialectique peut entraîner (a) l'assimilation, c'est-à-dire l'incorporation sans modification du savoir, lorsque ce savoir est en compatibilité avec ce que l'individu connaît ou ce qui se fait habituellement. Mais il peut également entraîner (b) l'accommodation, c'est-à-dire la modification du savoir et sa réutilisation en contexte, lorsqu'il est mis en échec par des caractéristiques particulières du contexte d'intervention. L'accommodation traduirait ainsi une transformation des savoirs, soit un processus de restructuration des « schèmes » pour tenir compte des spécificités du contexte (i.e. : sa nouveauté, son caractère problématique, etc.). Ainsi, et à l'instar de ce que soutient Pépin (1994), l'apprentissage fonctionne à coup d'échecs et d'accommodations. Présentant l'échec comme le résultat d'une expérience perturbatrice des savoirs, l'auteur appuie que c'est à la suite d'une expérience infructueuse que l'individu tente de retrouver un équilibre, c'est-à-dire une solution viable au problème qu'il rencontre. Dans cette perspective, l'échec des savoirs pratiques est nécessaire à l'apprentissage. En résumé, l'assimilation et l'accommodation constitueraient les deux processus distincts de l'adaptation, cette adaptation reflétant le caractère dynamique du savoir, enrichi et amélioré au fur et à mesure qu'il est remis en question.

Von Glasersfeld (2004a; 2004b)¹⁸, qui considère que les individus interprètent leur monde et agissent en tenant compte de leur propre répertoire d'expériences, fait valoir que cette adaptation est à prendre au sens fonctionnel du terme, c'est-à-dire dans le sens de ce qui fonctionne en contexte et donc de l'utilité pratique du savoir. Il met de l'avant la pertinence du concept de « viabilité » pour apprécier l'adaptation des savoirs : serait viable toute action ou théorie qui sert à l'accomplissement d'une tâche ou à l'atteinte du but que l'on a choisi. Le concept de viabilité reflèterait alors la résistance des savoirs à l'épreuve de la confrontation au monde empirique. Ainsi, la viabilité d'un savoir pratique serait établie par le succès de l'action que l'individu pose en contexte, c'est-à-dire lorsqu'il permet à l'individu de s'adonner à son activité quotidienne, de poursuivre ses projets.

Il convient d'ajouter une dimension sociale à l'idée d'un apprentissage vu comme procédant d'un processus d'adaptation pour assurer la viabilité de savoirs pratiques en contexte. Sur cette question, Jonnaert (2004) fait valoir que :

¹⁸ von Glasersfeld (2004a) souligne que « [le constructivisme] rompt avec la convention, et développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique « objective », mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience » (p. 20).

Piaget ne conteste pas une intervention de l'environnement social sur le développement de la personne. Cependant, il estime que, dès que ces facteurs sociaux sont assimilés par le sujet à son propre répertoire et à des organisations existantes, plutôt que de définir les conditions sociales du développement il vaut mieux définir les conditions de leur assimilation par la personne. [...] Piaget ne voit dès lors pas la nécessité de parler de « socio » construction; l'expression serait redondante, puisque la dimension sociale, perçue par une personne, est aussi une construction par cette même personne. (p.5)

En d'autres termes, Piaget propose d'aborder l'importance des facteurs sociaux à travers la construction que s'en fait l'individu. Sa perspective suggère que c'est à travers ces constructions que ces facteurs sociaux se révèlent déterminants pour l'individu. De fait, bien que Piaget ne place pas les interactions sociales au cœur de la construction des savoirs, avec Fourez (2003), je soutiens que le constructivisme et le socioconstructivisme participent d'une même vision de l'apprentissage, d'où le choix d'ajouter « socio » entre parenthèses pour former « socioconstructivisme ». En outre, ce choix est appuyé par l'objet même de cette thèse, qui concerne la reconstruction des savoirs d'expériences d'enseignants formés à l'étranger dans un nouveau contexte socioprofessionnel.

1.2.2.3 Le (socio)constructivisme : l'apprentissage de savoirs pratiques négociés dans et par l'interaction

Le (socio)constructivisme renvoie à une théorie de l'apprentissage enracinée dans la sociabilité humaine, considérant que l'individu coconstruit ses savoirs pratiques en les négociant dans l'interaction avec les autres (Fourez, 2003 ; Legendre, 2007, 2008). La négociation s'entend ici dans le sens de se coordonner et de s'ajuster avec les autres ou encore d'adapter ses stratégies d'action dans l'interaction pour que les choses se passent relativement harmonieusement, « rondement » dirait Becker (1986), une nécessité de la vie en société. Comme on le verra, l'interaction sociale occuperait une place centrale dans l'actualisation des savoirs des individus, c'est-à-dire le renouvellement de leurs ressources cognitives et leur appropriation de significations sociales négociées telles des conventions ou compréhensions partagées¹⁹.

¹⁹ Ce sont là les concepts privilégiés par Howard S. Becker pour éviter de parler de « normes sociales », un concept qui renvoie à des règles au lieu d'accords entre acteurs (Dans Peretz, Pilmis & Vezinat, 2015). La vie en société: une improvisation. Entretien avec Howard Becker. La vie des idées.fr, 7 p. [En ligne] <http://www.laviedesidees.fr/La-vie-en-societe-une-improvisation.html>

S'il n'existe pas un seul constructivisme, il en va de même pour le socioconstructivisme. Trois grandes approches complémentaires se distinguent, mettant à l'avant-scène l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs pratiques : (1) l'approche des conflits sociocognitifs, selon laquelle les désaccords entre les partenaires favoriseraient la restructuration cognitive ; (2) l'approche de la « zone proximale de développement » de Vygotski (1934/1985), qui suggère que les individus apprennent en coopérant et en se coordonnant au travers de modalités d'interactions sans conflit ; (3) l'approche des communautés de pratique de Wenger (2005/2009) relevant que l'apprentissage est enchâssé dans un processus d'engagement mutuel d'individus participant et négociant le sens de leur activité professionnelle au travers de leurs interactions.

L'approche des conflits sociocognitifs. Issue des travaux de Piaget concernant la genèse du développement cognitif de l'enfant, cette approche fait valoir le potentiel de la confrontation des points de vue dans l'évolution des savoirs des individus. Le concept de « conflit sociocognitif » traduit un processus d'interactions sociales au travers duquel un individu ressort « ébranlé » de l'incompatibilité des représentations ou constructions qu'il a développées préalablement avec celles des autres. Plusieurs auteurs, dont Daele (2004 ; voir aussi Legendre, 2007) soulignent l'intérêt du conflit sociocognitif pour l'apprentissage :

une personne est « en conflit sociocognitif » lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalables. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes (Daele, 2004, p.55).

L'apprentissage se comprend ici en termes d'ajustements, c'est-à-dire d'une recherche d'équilibre cognitif provoquée par la confrontation entre des solutions divergentes et des doutes ayant induit un déséquilibre (Joshua & Dupin, 2004) ; au cours de ce processus, l'individu remettrait en question ses représentations, les ajusterait, voire s'approprierait de nouveaux savoirs lui permettant de se coordonner avec les autres. Les « conflits sociocognitifs » favoriseraient donc l'apprentissage.

L'approche des communautés de pratiques. L'approche des communautés de pratique de Wenger (2005/2009) est une théorie d'inspiration (socio)constructiviste qui met en exergue que l'individu construit ses savoirs en s'intégrant à un groupe. Cette théorie suggère ainsi le caractère intégré et distribué du savoir dans la vie d'un groupe professionnel. Pour l'auteur, qui considère la pratique dans ses dimensions à la fois historique et sociale et qui la traite telle une question de participation, l'apprentissage est un acte d'appartenance qui exige de l'engagement et s'appuie sur des processus de socialisation. Plus précisément, la participation en tant que membre à part entière est fonction de l'acquisition progressive du savoir tacite et des règles du groupe professionnel. La participation au sein d'une communauté traduirait ainsi un processus social d'engagement mutuel, c'est-à-dire le partage de savoirs par des acteurs qui négocient le sens de leur activité au travers de leurs interactions. Source d'apprentissage collectif et de structure sociale, ces négociations prendraient appui autant sur les conventions et les relations implicites, que sur les représentations du monde des acteurs. Wenger suggère que les membres d'un groupe professionnel partagent ainsi des savoirs sous la forme d'informations et de conventions, savoirs qu'ils acquièrent dans des processus de participation²⁰ et de négociation de sens autour de la pratique. Il fait valoir aussi que les acteurs ne négocient pas seulement leur activité; ils négocient aussi le lien qui les unit et les fait agir tant individuellement que collectivement. En résumé, la participation et la négociation détermineraient le passage des acteurs d'une position de membre périphérique à une position membre à part entière dans le processus d'insertion professionnelle.

Ce type de (socio)constructivisme suggère une conception de l'apprentissage comme une activité socialement réglée, l'interaction avec autrui y apparaissant comme une source d'optimisation des savoirs. Cet éclairage est intéressant pour cette thèse, mais il comporte aussi quelques limites, entre autres celle de laisser dans l'ombre la part des institutions et agents socioculturels dans le développement de l'individu; il manque ainsi d'une perspective critique, notamment lorsque les relations au sein d'un groupe social sont perturbées (Ivic, 1994/2000). De fait, l'idée de conflits sociocognitifs est très étroite par rapport aux conflits sociaux qui embrassent des réalités plus larges et qui affectent l'évolution de chacun. Également, il est peu vraisemblable que chacun acquiert tous les savoirs utiles à l'organisation de son activité

²⁰ Wenger parle de processus de participation en périphérie de la pratique. Il est important de relever que les enseignants formés à l'étranger qui s'insèrent dans les écoles occupent surtout cet espace symbolique.

[professionnelle] uniquement sur un mode (socio)constructiviste, entre autres parce que la coopération qu'il suppose avec autrui, source d'apprentissages, ne va pas toujours de soi puisque tous ne partagent pas nécessairement le même but, ne s'engagent pas nécessairement dans un projet commun, etc. Ainsi, toutes les interactions ne sont pas nécessairement constructives de savoirs. Enfin, une autre critique souvent adressée au (socio)constructivisme concerne le peu de considération du facteur affectif, généralement minoré, et qui pourtant interviendrait de façon significative dans les interactions, surtout lorsque celles-ci portent sur des rapports conflictuelles (Lafortune & Doudin, 2004).

1.2.3 La question spécifique de recherche

Au terme du cadre contextuel présenté (cf. section 1.1), j'ai relevé que les pressions de l'évaluation amenées en partie par la Nouvelle gestion publique et la réforme en éducation au Québec semblaient complexifier, voire perturber l'espace de liberté et de compétence des enseignants. Dans la recension des écrits (1.1.3), il a été surprenant de constater qu'aucune étude n'a été consacrée spécifiquement aux pratiques d'évaluation des enseignants formés à l'étranger, alors que les fonctions assignées à l'évaluation – par exemple favoriser le développement des compétences des élèves, soutenir les apprentissages, etc. – sont souvent très importantes dans le pays d'accueil, mais totalement nouvelles pour un grand nombre d'enseignants formés à l'étranger. Il s'y ajoute aussi que l'évaluation est une question généralement névralgique. Ce portrait des enjeux sociaux et de la recherche a permis de formuler une question générale de recherche qui croise l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger et l'évaluation des apprentissages des élèves, dans le but de comprendre comment ces enseignants ajustent leurs pratiques d'évaluation en s'intégrant dans les écoles montréalaises. L'ajustement des pratiques d'évaluation a son importance dans cette perspective d'intégration socioprofessionnelle, les enseignants formés à l'étranger se trouvant à devoir composer avec une culture d'évaluation qui les expose à des situations de travail nouvelles, comme par exemple la valorisation de l'évaluation intégrée à l'apprentissage. C'est dans cette perspective que j'ai précisé m'intéresser à l'ajustement de leurs pratiques d'évaluation aux normes et valorisations québécoises dans leur processus d'intégration aux écoles montréalaises.

En conséquence, des appuis théoriques inspirés de l'épistémologie de la pratique de Schön (1983, 1994) et du (socio)constructivisme comme théorie de l'apprentissage ont été retenus pour éclairer ces ajustements de pratiques qui sont dès lors vus comme la reconstruction de savoirs d'expérience. De fait, l'épistémologie de la pratique de Schön conduit à reconnaître un praticien réflexif qui a construit *dans* et *par* la pratique, au fil de l'expérience, un répertoire d'actions qui nécessite certains ajustements en étant face à un nouveau contexte professionnel. Les processus de reconstruction dans lesquels ces ajustements s'inscrivent sont éclairés par un certain (socio)constructivisme, suggérant que la divergence de points de vue ou l'aide d'une personne plus expérimentée ou encore l'engagement dans un groupe professionnel favoriseraient l'apprentissage. Ces choix théoriques inclinent à poser la question de l'ajustement aux normes et valorisations québécoises du savoir d'expérience des enseignants formés à l'étranger en matière d'évaluation sous un angle compréhensif, privilégiant la perspective d'un apprentissage du métier qui se fait *dans* l'action, au travers de la négociation de situations incertaines et la nécessité constante d'une manière de se coordonner avec les autres. C'est bien dans cette perspective que Tochon (2011)²¹ parle du savoir-évaluer, c'est-à-dire comme une « sagesse en action bien contextualisée » (p.152). Ce savoir-évaluer a une « épaisseur » historique, charriant toute une expérience professionnelle et de vie, impliquant une souplesse qui permet de connaître et d'expérimenter d'autres pratiques et d'agir. Ces éclairages théoriques font donc évoluer la question de recherche en ces termes :

*Comment, en situation d'intégration socioprofessionnelle, le savoir-évaluer
des enseignants formés à l'étranger est-il (re)construit dans et par les
interactions avec leurs différents partenaires scolaires ?*

En vue de répondre à cette question spécifique de recherche, il convient d'aménager un contexte d'investigation qui implique un ancrage dans le savoir de terrain des acteurs concernés pour en comprendre les processus en jeu dans sa (re)construction et favoriser leur mobilisation par ceux-ci. La démarche de recherche collaborative est l'option privilégiée dans cette optique.

²¹ Tochon (2011) utilise le concept de « savoir-évaluer » dans le sens d'une approche plus humaine de l'évaluation, en tenant compte du fait qu'elle dépend de l'interprétation de l'enseignant et du contexte d'application. Cette manière de définir le concept est préconisée en opposition à la montée en puissance des logiques instrumentales de l'évaluation standardisée qui tendent à techniciser l'évaluation. Pour Tochon, la technicisation de l'évaluation porterait un important préjudice aux minorités linguistiques.

CHAPITRE 2. LA MÉTHODOLOGIE: *Une recherche collaborative*

D'emblée, il faut rappeler que ma thèse s'intègre dans une recherche qui vient de se terminer (Morrissette & Demazière, CRSH 2015-2017), financée par le CRSH (programme Développement savoir). Cette recherche s'est intéressée à documenter comment les savoirs des enseignants formés à l'étranger du primaire et du secondaire sont (re)construits au sein d'un réseau d'influences mutuelles, c'est-à-dire, négociés et légitimés dans et par les interactions avec les autres groupes et acteurs avec lesquels ils coordonnent leurs activités.

Au plan méthodologique, ma recherche s'inscrit en droite ligne de la sociologie compréhensive (Mead, 1934/2006) et interprétative (Paillé, 2006; Paillé & Mucchielli, 2008). Elle aborde la reconstruction du savoir-évaluer comme une construction sociale produite par les acteurs en interaction (Hughes, 1996). L'objectif visé dans cette recherche, soit l'étude de la reconstruction du savoir-évaluer par les enseignants formés à l'étranger, m'amène ainsi à privilégier une approche de recherche qualitative, dans le but d'atteindre une connaissance intime du phénomène à l'étude (Paillé & Mucchielli, 2008). Suivant Miles et Huberman (2003), les données qualitatives permettent de comprendre et contextualiser la manière dont les acteurs vivent, se représentent et expliquent les expériences qu'ils ont vécues, mais aussi de faire émerger des situations qui enrichissent l'interprétation des situations nouvelles. L'approche qualitative permettrait donc de faire émerger les significations profondes élaborées par les enseignants formés à l'étranger, concernant la reconstruction de leur savoir-évaluer au cœur de leurs interactions avec leurs différents partenaires scolaires.

Aussi, pour apporter des éléments de réponse à la question précédemment annoncée (cf. section 1.2.3), la présente étude s'inscrit dans une démarche de recherche collaborative. Ce choix s'est imposé par cohérence avec l'objectif de cette recherche, soit comprendre comment des enseignants formés à l'étranger (re)construisent leur savoir-évaluer au travers de l'interaction avec leurs différents partenaires scolaires (i.e. : élèves, parents, collègues, etc.) dans les écoles montréalaises. La recherche collaborative vise justement à conceptualiser le savoir de terrain, notamment celui des acteurs qui pratiquent un métier, comme l'ont fait différents chercheurs (Desgagné, 1997, 2001, 2007; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001; Larouche, 2000; Morrissette, 2010).

La présentation de la méthodologique s'organise en deux parties distinctes. Dans la première, je présente la recherche collaborative qui donne à la démarche de terrain son orientation d'ensemble; il y sera également question des participants et du scénario d'enquête mis en place qui repose sur des entretiens individuels et des entretiens de groupe. Dans la deuxième partie, je présente l'approche analytique qui est privilégiée, du mode de transcription des verbatim à la stratégie analytique retenue et qui se réalise en deux mouvements, l'un reconstitutif et l'autre analytique, une démarche développée par Morrissette (2010) à l'appui des postures d'analyse telles que proposées par Demazière et Dubar (1997).

2.1 Le choix d'une démarche de recherche collaborative

Les éclairages théoriques mobilisés invitent à retenir une démarche d'investigation qui permet, d'une part, la reconnaissance, par les chercheurs, des savoirs « contenus » dans la pratique professionnelle, tel que le suggère l'épistémologie de la pratique de Schön et, d'autre part, l'accès à des savoirs négociés au travers d'un contexte d'interactions sociales, tel que suggéré par le (socio)constructivisme. Il s'agit pour le dire autrement de privilégier une démarche d'investigation qui facilite l'accès à des savoirs reconnus comme étant légitimes autant pour la communauté scientifique que professionnelle, ce qui est la visée même de la recherche collaborative telle qu'envisagée par Desgagné (1997, 1998, 2001, 2007). Le choix de cette démarche d'investigation implique d'accepter de s'inscrire dans la dynamique d'un processus de recherche à la fois souple et évolutif.

Selon le modèle de Desgagné (1997, 1998, 2001, 2007), la recherche collaborative renvoie à une démarche d'investigation qui allie un volet recherche, au service de la production des données scientifiques, et un volet formation, au service du développement professionnel des praticiens. Elle reconnaît les praticiens à titre de coproducteurs de savoirs, leur participation contribuant à améliorer leur validité. En ce sens, la recherche collaborative est soumise à un impératif de « double vraisemblance » (Dubet, 1994), c'est-à-dire que les savoirs ainsi produits doivent être reconnus autant par la communauté scientifique que professionnelle.

Pour opérationnaliser cette démarche d'investigation sur le terrain, Desgagné (2007) propose de concevoir trois phases, chacune sollicitant l'engagement des praticiens :

- *Cosituation* : c'est la négociation du contrat collaboratif, ce qui nécessite de faire la démonstration de la pertinence de ma recherche doctorale autant pour le monde de la pratique que pour le monde de la recherche. Cette phase renvoie à un dialogue constant avec les principaux concernés pour mieux tenir compte de leur besoin de formation et concilier les enjeux et exigences de pertinence de terrain avec ceux de la recherche.
- *Coopération* : c'est la mise en œuvre des activités réflexives qui servent autant la recherche que la formation, souvent à partir du partage et de discussions critiques autour de cas de pratiques. Les interactions suscitées et les demandes d'explicitation permettent aux praticiens d'apprendre sur l'aspect de leur pratique qui est objet de préoccupation mutuelle, en même temps que se constituent les données de la recherche.
- *Coproduction* : c'est la phase d'analyse et de mise en forme des résultats ainsi que leur validation avec les praticiens. Elle conduit à la conceptualisation de leurs savoirs de terrain tenus pour tacites, à partir du croisement des interprétations du chercheur avec celles des praticiens.

Ce modèle est retenu pour sa pertinence au regard de mon objet de recherche, soit la (re)construction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger. Il accorde aux praticiens un rôle de premier plan dans le processus de recherche. Il explicite de façon plus formelle la dimension formation, c'est-à-dire comment est pris en charge le développement professionnel dans la recherche : l'entente autour de leur besoin de formation et le travail de coconstruction des savoirs à partir des contributions collectives à l'éclairage des problèmes soulevés. La coconstruction des savoirs avec les enseignants formés à l'étranger s'appuie sur des cas exemplaires (Desgagné, 2005), soit des cas de pratiques d'évaluation vécus au sein des écoles montréalaises et qui, du point de vue des enseignants formés à l'étranger, semblent significatifs de l'ajustement aux normes et valorisations québécoises de leurs pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves. Cette recherche mobilise aussi une sorte de « méthode des cas », telle que l'a fait Morrissette (2012), non pas dans une perspective de résolution de cas-problèmes, mais plutôt dans le but d'identifier avec les enseignants comment ces cas ont façonné la recomposition de leur savoir-évaluer.

2.2 Les participants à la recherche : le choix d'un groupe optimal

Pour investiguer la (re)construction du savoir-évaluer en contexte d'intégration socioprofessionnelle, j'ai recruté des enseignants formés à l'étranger du secondaire, considérés par leurs expériences personnelles comme les mieux placés pour en rendre compte (Morrisette, 2011; Poupart, 1997). Concernant la taille du groupe, j'ai ciblé un « groupe optimal » de 5 enseignants. Suivant St-Arnaud (2008), la taille d'un groupe est difficile à déterminer en nombre absolu, surtout s'il est constitué aux fins d'une recherche. Cet auteur suggère de préconiser un « groupe optimal », c'est-à-dire un groupe limité à trois membres ou plus, « réunis en situation de face-à-face dans la recherche, la définition ou la poursuite de cibles communes » (St-Arnaud, 2008, p.7). Dans le domaine de la recherche, le groupe optimal serait privilégié pour favoriser une compréhension approfondie d'un phénomène par le biais de l'interaction des membres autour d'une thématique commune (i.e. : la cible), et l'interaction des membres entre eux.

Pour aider à limiter le nombre de membres du groupe – 20 étant le maximum à ne pas dépasser –, l'auteur (St-Arnaud, 2008) conseille de prendre en considération la nature des thématiques qu'on souhaite aborder, le temps dont le groupe dispose pour atteindre les buts visés et le rythme d'augmentation des liens interpersonnels en fonction du nombre de membres qui composent le groupe. En prenant en considération ces observations et pour donner du temps à l'explicitation des expériences vécues, j'ai retenu un « groupe optimal » de 5 enseignants formés à l'étranger pour co-analyser la reconstruction de leur savoir-évaluer dans le cadre de séances de travail qui ont duré environ 180 minutes chacune.

2.2.1 Les critères de sélection des EFE participants à la recherche

Le choix des enseignants formés à l'étranger participants à ma recherche repose sur cinq critères de sélection principalement :

- (1) Les participants doivent avoir été formés comme enseignant à l'extérieur du Québec et ou du Canada.
- (2) Les participants doivent être volontaires, c'est-à-dire démontrer un intérêt à s'engager dans une recherche/formation sur leurs pratiques d'évaluation en classe avec les élèves, et cela, dans une perspective de compréhension des processus de (re)construction de leurs savoirs d'expérience. Ce critère renvoie à l'intérêt du participant au plan de son développement professionnel.

- (3) Les participants peuvent avoir complétés ou non les 15 crédits de cours exigés par le MELS pour l'obtention des autorisations d'enseigner, le brevet notamment. Cependant, ils ne doivent pas avoir repris la totalité de leur formation à l'enseignement au Québec, c'est-à-dire avoir suivi tous les cours d'un programme de baccalauréat à l'enseignement dans les universités québécoises.
- (4) Les participants doivent avoir une expérience antérieure en enseignement dans leurs pays d'origine ou avant leur immigration d'au moins 2 ans. Cette expérience antérieure est importante pour parler de (re)construction : 2 années serait suffisantes pour que commencent à se stabiliser certaines manières d'évaluer.
- (5) Les participants doivent être à contrat ou en poste et avoir moins de 6 ans d'expérience d'enseignement (suppléances, contrat, poste) au Québec, car c'est la période de 5 ans qui est habituellement désignée comme celle de l'intégration professionnelle (Lacourse, Martineau, Nault, 2011).

Les cinq enseignants formés à l'étranger qui ont participé à ma recherche répondent bien à ces cinq critères de sélection. En ce qui concerne les procédures de recrutement, j'ai profité de contacts déjà établis dans le cadre d'une recherche qui était en cours (Morrissette & Demazière, CRSH 2015-2017) avec l'une des trois commissions scolaires situées sur l'île de Montréal; le Service des ressources humaines ayant constitué aussi une entrée privilégiée pour identifier et mobiliser des personnes qui correspondent à ces critères. Aussi, deux des quatre enseignantes qui ont participé à la recherche de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017) ont facilité le recrutement d'un cinquième participant que je nomme Békir. Cet enseignant, qu'elles connaissaient personnellement, a vécu des expériences qui leur semblaient très fécondes pour la présente recherche.

2.2.2 Le profil des participants à la recherche

Je l'ai annoncé, c'est un groupe constitué de 5 enseignants formés à l'étranger qui a participé à ma recherche. Dans cette section, je présente les données sociodémographiques de chacun d'entre eux puis un état de leur savoir-évaluer à leur arrivée au Québec. Le Tableau 1 ci-dessous présente les données factuelles sur les enseignants formés à l'étranger qui ont volontairement collaboré à ma recherche. Par la suite, je propose quelques lignes biographiques dans lesquelles les enseignants formés à l'étranger font eux-mêmes le point sur leur compétence à évaluer lorsqu'ils arrivent au Québec.

Tableau 1 : Le profil des enseignants formés à l'étranger-collaborateurs

| Noms fictifs | Genre | Pays d'origine | Diplôme | Spécialité en formation initiale | Expérience en Enseignement | | Situation emploi en 2016 |
|---------------|-------|----------------|---------------|----------------------------------|----------------------------|----------------|--------------------------|
| | | | | | Pays d'origine | Québec en 2016 | |
| Békir | H | Maroc | Maitrise | Mathématiques | 15 ans | 04 ans | Contrat 100% |
| Fatima | F | Tunisie | Maitrise | Sciences naturelles | 16 ans | 03 ans | Contrat 75% |
| Nabila | F | Algérie | Licence (Bac) | Français Langue seconde | 02 ans | 03 ans | Contrat 100% |
| Sadia | F | Algérie | Licence (Bac) | Mathématiques | 13 ans | 04 ans | Contrat 100% |
| Vika | F | Moldavie | Licence (Bac) | Anglais Langue étrangère | 03 ans | 04 ans | Contrat 100% |

Lors de l'entretien individuel d'explicitation tenu avec chacun des 5 enseignants formés à l'étranger, je leur ai posé la question de savoir comment il appréciait son savoir-faire en matière d'évaluation à son arrivée au Québec. Leurs réponses permettent de situer la manière dont ils définissent leur compétence relative à la pratique de l'évaluation des apprentissages avant migration et les premières remises en cause au Québec. Je les présente successivement :

Békir dans mon pays, j'avais déjà une belle expérience en enseignement; [...] au Maroc, je participais à toutes les évaluations des apprentissages pour les examens qui concernaient mon domaine, [...] les maths; [...] je pouvais dire que je savais évaluer; ça ne m'est d'ailleurs jamais arrivé que je m'interroge sur ma façon d'évaluer mes élèves; [...] mes premières expériences au Québec m'ont prouvé le contraire; ce qui m'a beaucoup déstabilisé;

Fatima j'avais une expérience solide et une bonne connaissance de ma matière; donc je n'avais aucun problème à évaluer les apprentissages de mes élèves, du moins dans mon pays; en Tunisie, mes élèves pouvaient dire que j'étais sévère en évaluation; [...] j'enseignais les sciences naturelles; ils pouvaient dire que j'étais exigeante pour la maîtrise des connaissances, mais pas que je ne savais pas évaluer; quand j'arrivais ici, pour moi l'évaluation c'est déjà un acquis; [...] c'est ce que je croyais, même en commençant le cours évaluation des apprentissages; dans ce cours, j'ai commencé à voir que l'évaluation est domaine large; que ce n'est pas seulement proposer un test puis le corriger; mais ça implique beaucoup d'autres choses; [...] par exemple la différenciation; donc, j'ai commencé à avoir des doutes sur mes compétences;

Nabila c'est vrai que je n'ai pas beaucoup enseigné en Algérie, avant de venir ici; [...] disons deux ans et quelques sept à huit mois; mais l'évaluation des apprentissages, ce n'était vraiment pas un objet de préoccupation pour moi; [...] je veux dire que c'est quelque chose que je maîtrisais parce que c'est liée à la maîtrise de ma matière, [...] le français; [...] aussi, je peux dire que mon expérience en tant que élève et ma formation à l'université, tout ça m'a préparé à faire de bonnes évaluations; [...] mes pratiques d'évaluation étaient cohérentes avec ce que font tous mes collègues; [...] c'est ici, que j'ai commencé à me poser des questions sur comment je vais

évaluer, [...] parce que ma première classe ici, c'étaient des élèves avec des troubles, un handicap; c'était la première fois que je voyais ça dans une école; donc je ne savais pas comment faire, surtout comment je vais les évaluer; [...] après aussi, j'ai eu d'autres problèmes avec mes autres élèves concernant l'évaluation; [...] donc là je commence à douter de mes compétences; on se remet en cause;

Sadia l'évaluation des apprentissages, pour moi c'était déjà un acquis ; en Algérie, j'avais la chance même de corriger les examens du baccalauréat pour l'entrée des élèves à l'université; je participais régulièrement à la correction de ces examens, pour la discipline mathématiques; [...] ce n'est pas tout le monde qui y participait; [...] en général, on choisit les meilleurs enseignants pour corriger au Bac; [...] donc quand je suis arrivée ici [au Québec], je ne peux pas dire que je ne savais pas évaluer des apprentissages ; pour moi, j'allais apprendre autre chose, mais pas l'évaluation; [...] là je commence à enseigner et je vois que beaucoup de choses sont différentes sur la manière d'évaluer; ici on a des situations problèmes, on utilise des critères pour évaluer; on a différentes grilles; tout ça est différent de ce que je savais;

Vika à mon arrivée ici, je pensais que l'évaluation c'est déjà maîtrisée; j'avais enseigné quelques années dans mon pays comme prof d'anglais; j'ai même enseigné à l'université; j'avais une bonne maîtrise de ma matière; [...] donc pour moi, l'évaluation ce n'est pas un problème; si on me donne des copies avec un barème, je peux faire la correction; [...] donc avant que quitte la Moldavie, pour moi, je ne peux pas m'imaginer me dire que j'ai des difficultés pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages des élèves; ça c'est vraiment un acquis; [...] ici, j'ai vu que tout est remis en cause sur ce que je connaissais de l'évaluation des apprentissages; [...] c'est comme si tout revient à zéro; j'avais l'impression que je ne savais plus rien faire; c'est ça qui était déstabilisant pour moi;

Ces réponses reflètent que les enseignants formés à l'étranger se reconnaissent une maîtrise de la pratique de l'évaluation, dans le contexte de leurs pays d'origine. Cette certitude qu'ils avaient par rapport à leur maîtrise de l'évaluation est remise en question dès leurs premières expériences dans les écoles montréalaises.

2.3 Le scénario d'enquête en deux temps

Pour ma thèse, je retiens une partie des données de cette recherche de Morrisette et Demazière (CRSH 2015-2017), celles qui portent sur le choix de carrière des enseignants formés à l'étranger, sur leur formation initiale, sur le contexte professionnel du pays d'origine et sur leurs manières habituelles d'évaluer les apprentissages des élèves. Ces données sont collectées au cours de l'hiver 2016 à travers 4 entretiens biographiques et 5 entretiens de groupe.

Concernant les entretiens de groupe, les deux premières rencontres ont été tenues avec les enseignants formés à l'étranger. À partir du troisième entretien de groupe, la chercheuse a fait participer graduellement des membres de l'écologie professionnelle large (deux conseillers pédagogiques, une tutrice de stage, un parent d'élève, une directrice d'école). Le croisement de points de vue avec ces partenaires scolaires a ainsi permis d'entrer dans la complexité, comme démontré dans une récente publication (Morrissette & Diédhiou, 2017).

Également, dans chacun des entretiens (individuels ou de groupe) réalisés, il a été question d'une manière ou d'une autre de l'évaluation des apprentissages des élèves car il s'agit d'une dimension forte de la pratique, aux enjeux d'importance, qui fait partie des chocs culturels importants pour les participantes.

Le Tableau 2 présente le calendrier de collecte de données de la recherche de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017). J'y ai moi-même conduit les entretiens biographiques avec chacun des enseignants formés à l'étranger puis participé aux 5 entretiens de groupe réalisés dans le cadre de cette recherche.

Tableau 2 Calendrier de la démarche de cueillette des données de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017)

| Période | Activités | Durée | Objets | Objectifs |
|--------------------------|--|--------------------------------|---|--|
| Février- Mars 2016 | Entretiens individuels 1 : 4 <i>Entretiens biographiques</i> | (75 min x 4) 300 min | Le parcours professionnel en enseignement | Retracer leur parcours professionnel en enseignement, depuis leurs pays d'origine <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dégager le profil d'enseignant-évaluateur avant migration, à partir d'un retour sur leurs pratiques d'évaluation, le sens qu'ils leur accordaient et le statut de ces pratiques et artefacts qui en découlent dans le milieu de travail et la société. ▪ Cerner la coordination entre partenaires professionnels autour de l'évaluation des apprentissages des élèves. |
| Mars- Mai 2016 | 5 Entretiens de groupe (entretiens 1 à 5) | (3h x 5) 900 min | Une approche interactionnist e des savoirs professionnels enseignants | <p>Entretien de groupe 1. Cet entretien a réuni les quatre enseignants. Ses objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Échanger entre eux autour de leur pratique professionnelle. ▪ Verbaliser les apprentissages qu'ils ont dû faire pour s'ajuster aux normes de leur milieu de travail. <p>Entretien de groupe 2. Cet entretien a réuni les quatre enseignants. Ses objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Échanger sur ce qu'ils ont appris lors de leurs premières années d'exercice. ▪ Rapporter des épisodes de leur expérience quotidienne de la profession qui témoignent des difficultés, des ratés et des erreurs dans le travail. Ces expériences révéleront les savoir-faire qu'ils ont dû développer pour les surmonter. <p>Entretien de groupe 3. Cet entretien a convié les quatre enseignants, une tutrice de stage dans un programme universitaire et une formatrice d'un organisme gouvernemental qui vise le soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. Son objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliquer comment les enseignants formés à l'étranger ont été accompagnés à s'insérer dans la culture scolaire québécoise. <p>Entretien de groupe 4. Cet entretien a réuni les quatre enseignants en présence d'un conseiller pédagogique, son rôle officiel étant de soutenir le développement professionnel des enseignants, entre autres celui des novices. Son objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliciter les normes du « bien enseigner » dont ils sont porteurs et raconter leurs contributions à la régulation des pratiques enseignantes. <p>Entretien de groupe 5. Cet entretien a impliqué les quatre enseignants, une direction adjointe d'établissement et un parent d'élèves. Son objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confronter des conceptions multiples du travail d'enseignement, portées par des acteurs occupant des positions spécifiques dans le système d'éducation. |

Comment les résultats de l'analyse de la recherche de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017) ont aidé à la collecte de données complémentaires?

Je l'ai annoncé, dans chacun des entretiens (individuels ou de groupe) réalisés dans la recherche de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017), la question de l'évaluation des apprentissages a été abordée. Il est important de rappeler pour la suite que, si les communications et publications sont faites en 2017, c'est surtout à l'été 2016 que les analyses ont été réalisées. De fait, profitant de ces analyses, j'ai pu identifier dès l'été 2016 des questions sur le savoir-évaluer qui méritaient un approfondissement, ce qui a permis d'affiner mes guides d'entretien pour la cueillette de données complémentaires. En effet, l'analyse des données de cette recherche m'a aidé à raffiner le processus de cueillette de données complémentaires, notamment en approfondissant certains sujets amorcés par les enseignants et qu'ils n'ont pas développé pour en donner les détails. Par exemple, l'épisode de la confrontation entre Sadia et ses élèves à propos de la feuille de note a été approfondi en entretien d'explicitation puis en entretien de groupe lors de la cueillette de données complémentaires.

Également, étant donné qu'à l'été 2016, j'ai personnellement participé à l'analyse des données de la recherche de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017), j'ai pu profiter des résultats qui émergeaient et des publications qui étaient en cours dans le cadre de cette recherche pour cibler d'autres thématiques à développer avec les enseignants formés à l'étranger. Par exemple, lors de l'entretien de groupe 5, le parent d'élève qui a été invitée avait suggéré aux enseignants de ne pas rendre les notes des élèves par ordre de mérite. Elle a raconté un épisode de sa vie où elle s'est sentie mal de voir sa fille en larmes parce qu'elle avait reçu sa copie en avant-dernière position. Cette ficelle a été saisie et lors des entretiens d'explicitation et en entretien de groupe, j'ai interpellé les enseignants formés à l'étranger sur leurs manières de communiquer les résultats d'apprentissage. Aussi les publications qui étaient en cours sur la question précise du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger (par exemple Morrissette & Diédhiou, 2017), ainsi que les communications scientifiques préparées avec ces données de recherche sur cette même question (par exemple Morrissette, Malo & Diédhiou, mai 2017; Morrissette & Diédhiou, novembre 2017; Morrissette & Diédhiou, janvier 2017) ont aidé au raffinement des questions posées aux enseignants concernant l'abandon des anciens repères et l'adoption des référentiels du nouveau contexte de travail.

La cueillette de données complémentaires pour ma recherche doctorale

J'ai en effet réalisé une cueillette de données complémentaires à l'automne 2016 avec les 4 enseignants formés à l'étranger de la recherche de Morrissette et Demazière. Aussi les échanges informels avec deux des enseignants qui faisaient souvent référence aux expériences ou mésaventure d'un autre de leur collègue, m'ont amené à solliciter la participation de cet autre enseignant formé à l'étranger qui a accepté de participer volontairement à ma recherche. Cet enseignant répondait parfaitement aux critères de sélection que j'avais déjà retenus pour la sélection des participants. Ce 5^e participant a apporté une expérience riche et surtout qu'il n'hésitait pas avec humour à revenir sur ses faux-pas ce qui a été très bénéfique au processus de cueillette de données car les enseignants formés à l'étranger se sentaient plus détendus pour parler de certaines de leurs mésaventures. Avec les 5 enseignants, j'ai approfondi le questionnement sur l'adaptation de leur savoir-évaluer aux normes et valorisations des écoles montréalaises.

Pour prendre en charge l'exigence de coconstruction des savoirs de l'approche de recherche collaborative, le scénario d'enquête mobilisé a misé sur des entretiens individuels et des entretiens de groupe, considérant que la (re)construction du savoir-évaluer se déploie dans un contexte d'intégration socioprofessionnelle complexe qui implique un enchevêtrement d'interactions sociales. Les entretiens individuels sont de deux types : un entretien biographique réalisé en janvier 2016 et un entretien d'explicitation réalisé en septembre 2016. Les entretiens de groupe, réalisés au cours de l'automne 2016, se sont faits dans la perspective d'une co-analyse de cas exemplaires (Vinatier, 2011). Je reviens plus en détails sur les entretiens individuels et de groupe dans les sections 2.3.1 et 2.3.2.

Le Tableau 3 comporte le résumé d'enquête, le calendrier rattaché à la cueillette de données complémentaires qui s'est déroulée entre septembre 2016 et novembre 2016. La numérotation des entretiens est continue, elle prolonge les 5 entretiens de groupe de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017).

Tableau 3 Calendrier de la démarche de cueillette des données complémentaires réalisé à l'Automne 2016

| Période | Activités | Durée | Objets | Objectifs : <i>Amener les enseignants formés à l'étranger à ...</i> |
|----------------------|--|--------------------------|---|--|
| Septembre 2016 | Entretiens individuels 2 : <i>5 entretiens d'explicitation</i> | (75 min x 5) 375 min | Les expériences marquantes de l'évaluation des apprentissages des élèves au Québec | Décrire comment ils ont ajusté leurs pratiques d'évaluation des apprentissages au Québec en relevant des cas exemplaires de situations d'évaluation qui ont été significatives pour eux, c'est-à-dire riches en apprentissages. Mettre en relief les interactions et les acteurs au cœur des situations professionnelles rencontrées et considérées comme important dans le processus d'adaptation du savoir-évaluer. Dégager un à deux cas exemplaires (représentatifs) à co-analyser avec le groupe éventuellement. |
| Début Septembre 2016 | Entretien téléphonique <i>cosituation</i> | (15 min x 5) 75 min | Le calendrier et l'objet des rencontres | S'entendre sur le calendrier et l'objet des rencontres (la co-analyse des cas exemplaires). Concilier leurs besoins de formation avec les enjeux et exigences de pertinence de la recherche. |
| Fin septembre 2016 | Entretiens de groupe 6 & 7 <i>coopération</i> | (180 min x 2) 360 min | La co-analyse des cas représentatifs des manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger au Québec | Partager leur compréhension en contexte de l'évaluation des apprentissages au Québec. Croiser leurs points de vue et dégager les différences entre l'évaluation telle qu'elle se pratique au Québec et dans leurs pays d'origine à partir de la co-analyse des cas représentatifs de leurs manières d'évaluer en contexte montréalais : <ul style="list-style-type: none">cas exemplaires : en identifier quels ajustements ils ont dû apporter en raison du contexte du milieu d'accueil.cas problématiques : en dégager les enjeux, les tensions, les personnes concernées, les ajustements, les renoncements, les apprentissages, etc. Interpréter chacun des cas exemplaires racontés selon ce qui fait son exemplarité en regard de leur expérience de l'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises. Centrer leurs interprétations sur l'expérience vécue et les tensions dans l'interaction avec les autres. |
| Fin octobre 2016 | Entretien de groupe 8 <i>coproduction</i> | (90 min x 1) 90 min | La conceptualisation des processus de (re)construction du savoir-évaluer | Réagir à la présentation d'un schéma intégrateur (cf. Annexe 4) provisoire qui offre une synthèse des données recueillies (première conceptualisation de leur processus de (re)construction) en apportant des corrections, en y injectant de nouvelles informations, en approfondissant certains questionnements, etc.). Vérifier, confirmer et valider avec les enseignants les interprétations dont il témoigne. |

2.3.1 Des entretiens individuels

Suivant Kvale et Brinkmann (2009), un des buts de l'entretien en recherche qualitative est de comprendre le monde à partir du point de vue des acteurs concernés et de relever le sens qu'ils accordent à leur expérience. L'entretien semi-dirigé semble plus intéressant en regard de la posture endossée dans cette recherche, suivant la définition qu'en donne Savoie-Zajc (1997) :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (p.265)

En d'autres mots, contrairement au questionnaire fermé, l'entretien semi-dirigé donnerait la possibilité d'approfondir, avec la personne interviewée, divers éléments de sa pensée et de sa pratique. Il mise sur un canevas non rigide, cette flexibilité permettant de faire émerger des savoirs dont la personne interviewée n'a pas toujours conscience. J'ai ainsi conduit avec chacun des 5 enseignants formés à l'étranger deux (2) entretiens individuels semi-dirigés, d'une durée approximative de 90 min. Compte tenu des objectifs visés, ces entretiens sont de deux types: un entretien biographique, tel qu'envisagé par Demazière (2011), et un entretien d'explicitation reposant sur certaines des techniques de Vermersch (1994).

Un entretien biographique portant sur les pratiques d'évaluation dans le pays d'origine. Suivant Demazière (2008, 2011), l'entretien biographique trouverait ses racines dans la Tradition sociologique de Chicago, celle développée au tournant des années 1920-1930. Théoriquement, ce dispositif de production de récit biographique au travers de l'entretien de recherche s'inscrit plus largement dans la saisie de l'expérience d'individus engagés dans une activité sociale et la compréhension des « significations qu'ils y investissent » (Demazière, 2011, p.63). Sur un plan méthodologique, ce dispositif d'enquête s'organise suivant deux séquences : (1) inciter les individus interviewés à raconter la manière dont ils ont vécu une situation donnée en mettant l'accent sur le déroulement des événements qui l'ont ponctuée, la sollicitation se faisant à partir d'une consigne ouverte et large, telle que « *Pouvez-vous me raconter comment vous vivez le fait de ..., comment cela se passe, comment vous voyez les choses?* »; (2) explorer de façon précise les scènes d'interaction, en se centrant sur quelques épisodes pour explorer les relations entre les

acteurs impliqués et jugés significatifs, la sollicitation se faisant à partir de questions telles que « *Vous avez parlé de ... Est-ce qu'on peut revenir sur ce qui s'est passé, me raconter cette situation que vous avez vécue?* » (p.67). Ce type d'entretien a permis d'appréhender les interactions qui ont été déterminantes dans la construction de l'expérience des enseignants formés à l'étranger. Les thèmes relatifs au choix et à la formation au métier d'enseignant, aux événements marquants de la carrière, sont abordés lors de ce premier entretien. Les données de ce premier entretien ayant été collectées, j'ai accordé, dans l'exploitation, une attention particulière aux manières de faire l'évaluation, notamment leur nature, leur fréquence, leurs objectifs, le sens qui leur est accordé, leur impact sur la carrière des élèves et la leur, leur valeur sociale et l'image du type d'enseignant qu'elles véhiculent dans le pays d'origine. Ce premier entretien a permis d'élaborer les manières d'évaluer routinières de chacun des enseignants dans leurs pays d'origine, avant d'arriver au Québec.

Un entretien d'explicitation portant sur les expériences marquantes de l'évaluation des apprentissages des élèves au Québec. L'entretien d'explicitation constitue pour Vermersch (1994) toute une théorie qui a trouvé des domaines d'application en analyse des pratiques professionnelles – en pédagogie par exemple – en tant qu'aide à la mise en évidence des démarches suivies au cours d'un processus d'apprentissage. Il permettrait de procéder à un retour sur une action effectuée antérieurement dans le but de l'analyser plus finement en se la remémorant en détails. Il exige du chercheur de guider la personne interviewée et de la soutenir afin qu'elle puisse exprimer de façon verbale l'enchaînement des différents actes constitutifs de son action. Cette explicitation aiderait la personne interviewée à s'auto-informer et à apprendre de sa pratique, une potentialité intéressante dans la perspective d'une recherche qualitative collaborative. Sans retenir toute la conceptualisation de l'auteur, je me suis servi de certaines de ses techniques de relance, suivant quatre fonctions de l'entretien : initialiser, focaliser, élucider, réguler²². Ces techniques de relance ont permis de revenir avec les enseignants formés à l'étranger sur des situations d'évaluation qui auraient été, pour eux, des catalyseurs d'apprentissages significatifs dans leur processus d'intégration socioprofessionnelle. Dans ce deuxième entretien individuel, qui visait à comprendre comment les enseignants formés à

²² Vermersch (1994) conceptualise quatre fonctions essentielles des relances dans l'entretien d'explicitation. La première, initialiser le dialogue, permet d'instaurer la communication. La deuxième, focaliser l'échange, permet de s'arrêter sur un point spécifique s'il n'a pas été déterminé auparavant. La troisième, élucider le moment choisi, permet de faire une description détaillée de l'action. La quatrième, réguler l'échange, permet au chercheur de soutenir la personne interviewée dans son effort de verbalisation.

l'étranger ont ajusté leurs pratiques d'évaluation des apprentissages au Québec, une place importante a été accordée à la description de cas exemplaires de situations d'évaluation significatives pour eux, c'est-à-dire riches en apprentissages. Cet entretien a permis également à chacun des enseignants formés à l'étranger de dégager un cas exemplaire (représentatif) à co-analyser avec le groupe éventuellement, lors des entretiens collectifs.

La trame de ces deux types entretiens individuels prend, dans la présente recherche, le format de deux guides d'entretien (cf. Annexe 1 et Annexe 2) élaborés en m'inspirant des canevas de la recherche conduite auprès des enseignants formés à l'étranger par Morrisette et Demazière. Certaines des questions explorent l'expertise en évaluation que le praticien a développé au fil du temps avant immigration (cf. Annexe 1), d'autres portent plus directement sur l'expérience d'évaluation au Québec (cf. Annexe 2). Ces questions sont ouvertes, ce qui m'a permis de m'ajuster en situation avec les enseignants, de faire évoluer le canevas entre les deux entretiens individuels.

Également, en tenant compte d'expériences personnelles vécues dans une précédente recherche et qui m'amènent à penser que c'est lorsque les enregistreuses sont fermées que l'on entend des propos qui auraient pu être très significatifs au regard des objectifs poursuivis, un questionnement d'opportunité a été posé à la suite de propos spontanés d'un enseignant formé à l'étranger qui, dans une discussion informelle, a amené des anecdotes significatives de ses apprentissages de l'évaluation dans les écoles montréalaises. Ces anecdotes, issues de la « banlieue » de l'entretien, sont saisies pour explorer en profondeur leur potentiel dans la (re)construction du savoir-évaluer, avec toujours le consentement des enseignants formés à l'étranger.

2.2.3 Les entretiens de groupe

Le choix de l'approche collaborative suggère de retenir l'entretien de groupe comme dispositif pour susciter des données, car il constitue un premier choix pour coconstruire et comprendre le sens que les participants accordent à leurs pratiques, pour stimuler leur réflexion, au travers des dynamiques interactives qui permettent d'entrer dans leur complexité. Deslauriers (1991) l'évoque ici:

le groupe permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler des choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire ; le groupe agit comme auto-correcteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée ; le groupe peut recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants. (p.38-39)

Les chercheurs qui ont utilisé l'entretien de groupe dans le cadre d'une recherche collaborative – par exemple Diédhiou (2014), Larouche (2000), Morrissette (2011) –, ont mis en relief comment cette modalité permet de faire émerger « des dimensions imprévues relatives à l'objet d'étude » (Morrissette, 2011, p.13). Par exemple, dans la recherche que j'ai conduite à la maîtrise (2014) auprès de 14 enseignants de français sénégalais pratiquant l'évaluation formative en classes pléthoriques au lycée, l'entretien de groupe a donné l'occasion de faire émerger la dimension « d'étrangeté culturelle » (Douville, 2002) qui façonne leurs façons de faire, c'est-à-dire les contradictions fortes entre les valorisations culturelles de leur contexte d'enseignement et les injonctions politiques et administratives qui touchent leur travail.

Aussi, l'entretien de groupe favoriserait une construction conjointe du sens dans un espace partagé d'intersubjectivité et dans lequel les acteurs coopèrent tout en s'influençant mutuellement, comme l'évoque ici Morrissette (2011):

[...] choisir l'entretien de groupe, c'est aussi faire le pari de la fécondité du métissage des points de vue pour explorer l'objet d'étude, les interactions permettant aux acteurs de soumettre à la médiation de l'Autre le sens construit autour de leur expérience, afin de favoriser l'émergence d'une pluralité de perspectives. (p.12)

Dans le cadre de ma recherche doctorale, les entretiens de groupe 6 et 7 – les 5 premiers ayant été réalisés dans le cadre de la recherche de Morrissette et Demazière – sont l'occasion de co-analyser des cas « exemplaires » (Desgagné, 2005) de situations d'évaluation, c'est-à-dire jugés représentatifs de la pratique des enseignants formés à l'étranger. Dans le but de saisir les apprentissages négociés et légitimés au travers de l'interaction avec leurs différents partenaires scolaires, les enseignants ont été aussi invités à évoquer des situations problématiques ou critiques relatifs à leur pratique d'évaluation et décrire les péripéties de la manière dont ils ont opéré pour se tirer d'affaire; la co-analyse (Vinatier, 2011) de ces situations a permis d'identifier les enjeux ou tensions au cœur des interactions qui ont jalonné leur parcours d'apprentissage. Une

telle exploitation est d'intérêt pour la formation et la recherche, telle que souhaitée dans la recherche collaborative. Elle a permis aux enseignants formés à l'étranger d'apprendre des expériences des uns et des autres concernant la reconstruction de leurs manières d'évaluer et surtout les personnes qui y ont joué un rôle prépondérant.

L'utilisation de la co-analyse comme processus de cueillette de données

Comme souligné, c'est à partir du cadrage de l'entretien de groupe que j'ai mis en place une démarche de co-analyse avec les 5 enseignants formés à l'étranger. Dans la présente recherche, la co-analyse est mobilisée en tant que processus de cueillette de données par analyse et croisement d'expériences singulières, des cas exemplaires vécus par les enseignants formés à l'étranger. Plus concrètement, au cours de l'entretien de groupe, la co-analyse se déploie en trois phases: a) la verbalisation du cas exemplaire; b) la thématisation ou ciblage du problème; c) la focalisation sur le problème. Je présente les trois temps du schéma itératif du processus de co-analyse que je conceptualise à partir de la façon dont je l'ai mobilisé dans ma recherche.

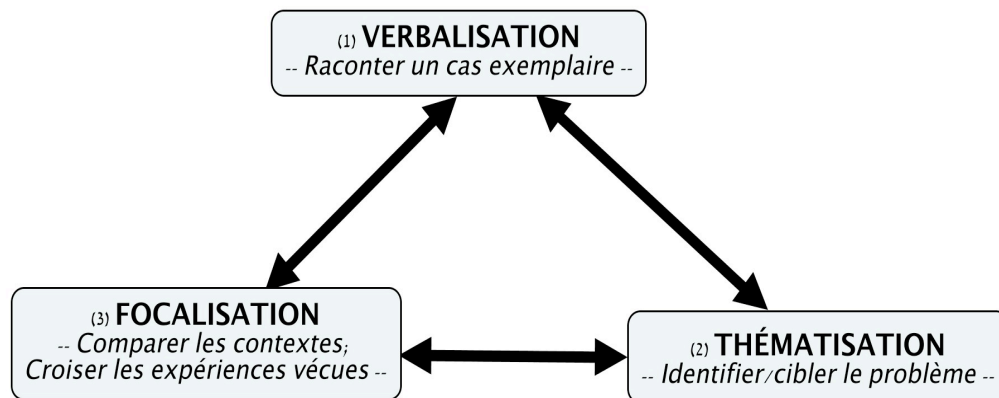


Figure 2 Schéma du processus itératif de la démarche de co-analyse

- (1) **Verbalisation**. Cette phase correspond au moment où l'enseignant formé à l'étranger raconte au groupe le cas exemplaire qu'il a retenu à la suite de l'entretien d'explicitation tenue avec lui. La verbalisation de l'expérience est sollicitée à partir de la demande la suivante : *Racontez-nous le cas exemplaire représentatif de l'adaptation de vos manières d'évaluer en contexte montréalais, que vous avez souhaité partager au groupe*. Pour faciliter la verbalisation, j'ai utilisé des questions de relance comme : *Qui sont les acteurs impliqués? Quels ajustements avez-vous apporté en raison du contexte du milieu d'accueil?* etc.

- (2) **Thématisation ou ciblage.** Cette phase correspond au moment où le groupe et le chercheur dégagent le ou les problèmes au cœur du cas exemplaire raconté. La question qui servait de déclencher à la réflexion est la suivante : *Quel problème se pose dans l'expérience que nous venons d'écouter?*
- (3) **Focalisation**²³. Cette phase correspond au moment où le chercheur relance le groupe au sujet du problème soulevé par le cas exemplaire à l'étude. J'ai utilisé les questions suivantes : *Comment le problème identifié dans le cas exemplaire vous interpelle relativement à votre expérience dans votre pays d'origine et au Québec? Qu'est-ce qui fait l'exemplarité du cas que nous venons d'entendre en regard de votre expérience de l'évaluation dans les écoles montréalaises?* Cette question de relance permet de recueillir les analyses comparées et d'amener chacun des enseignants formés à l'étranger à parler de son expérience sur le problème. Je fais préciser la manière dont le problème est vécu et conçu dans les deux contextes de travail, au Québec et dans le pays d'origine. Lors de la phase de focalisation, je me suis surtout servi de l'une des ficelles méthodologiques de Becker (2013), pour amener les enseignants formés à l'étranger à établir des comparaisons entre des cas liés à leurs pratiques dans leurs pays d'origine et des cas liés à leurs pratiques dans les écoles montréalaises. Selon l'auteur, la comparaison de cas arrimés à des contextes précis permet d'appréhender la complexité des phénomènes, la pluralité des processus qui les produisent, ainsi que les différentes variations de ces processus. J'ai privilégié la comparaison des manières d'évaluer dans le pays d'origine et au Québec. Cette comparaison a permis de faire émerger de nouvelles questions et dimensions à investiguer. J'ai essayé de partir des différences ou des écarts pour d'approfondir le questionnement sur les manières d'évaluer en question.

Un guide de discussion a été préparé (cf. Annexe 3), tenant compte de l'objectif de la recherche. Il comporte les questions générales qui orientent le travail de co-analyse des pratiques d'évaluation, principalement à l'étape de Coopération de la démarche de recherche collaborative. Ces questions soutiennent l'interprétation des cas exemplaires racontés pour faire ressortir ce qui fait leur exemplarité en regard de l'expérience d'évaluation des apprentissages des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises. Elles permettent également de dégager les enjeux et tensions au cœur des cas problématiques racontés et des personnes concernées. Ces questions, qui se raffinent selon le cas exemplaire en question et les interactions en groupe, ont

²³ La focalisation a permis la triangulation des informations par le croisement des points de vue et des expériences vécues par les participants.

permis aux enseignants formés à l'étranger de faire le lien comparatif entre leurs différentes expériences de l'évaluation des apprentissages des élèves vécues dans leurs pays d'origine et celles vécues au sein des écoles montréalaises. Au dernier entretien de groupe – la phase de Coproduction –, j'ai proposé aux enseignants formés à l'étranger un schéma intégrateur (cf. Annexe 4) qui conceptualise les processus de (re)construction de leurs pratiques d'évaluation en comparant les pratiques dans le pays d'origine à celles en vigueur au Québec et sur lequel ils sont invités à réagir. Ils ont ainsi pu vérifier, confirmer et valider les interprétations dont il témoigne, en y apportant des corrections, en y injectant de nouvelles informations et en approfondissant certains questionnements, entre autres.

2.4 L'approche analytique

Je l'ai relevé, ce sont les données de la recherche de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017) sur la question de l'intégration socioprofessionnelle complétées par la collecte que j'ai réalisée sur la question spécifique de l'évaluation qui ont été mobilisées dans la présente recherche. Par conséquent, la stratégie analytique mise en œuvre tient compte de ces deux types de données produits pour comprendre la (re)construction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger au travers de l'activité professionnelle et de leurs interactions avec les autres membres de leur écologie professionnelle. C'est une stratégie analytique en deux registres – restitutive et analytique – inspirée de Morrissette (2010) qui sera privilégiée. Dans la présente section, je décris le mode de retranscription des verbatim ainsi que la stratégie analytique déployée pour les analyser.

2.4.1 La transcription des verbatim

Le matériau à partir duquel ont été élaborées les analyses est constitué des transcriptions des entretiens individuels et de groupe. Si les auteurs s'entendent sur le fait qu'une version écrite ne peut aucunement remplacer les caractéristiques de l'enregistrement sonore, ce dernier donnant un accès privilégié à la voix, à ses intonations, ses inflexions, ses silences, ses accents, etc. (Kaufman, 1996), la transcription des verbatim est une pratique très fréquente dans les travaux de recherche qui s'appuient sur l'enregistrement des entretiens sur bande sonore ou vidéo. Elle peut se faire soit de façon partielle, soit en totalité (Beaud, 1996).

Pour être le plus fidèle aux propos des participants, j’ai privilégié les deux méthodes : l’écoute des bandes sonores et la transcription intégrale des enregistrements (audio et vidéo). Pour la transcription, j’ai mobilisé les conventions de Billig (1996), souvent utilisées en recherche, plus précisément celles qu’en a retenu Morrissette (2010).

Tableau 4 Convention de transcription des données

| SIGNES | SIGNIFICATIONS |
|---------------|---|
| [inaudible] | Intervention collective inaudible |
| [inaudible] | Intervention inaudible d’un participant |
| ... | Phrase non terminée, idée laissée en suspens |
| (.) | Longue pause dans le débit |
| // | Coupure de parole |
| [mot] | Mot laissé dans l’explicite, interprété par le chercheur pour faciliter la compréhension d’un échange |
| [...] | Lorsque employé dans la colonne de gauche des verbatim à la place des symboles utilisés pour désigner les enseignants formés à l’étranger, désigne un mot, une expression ou une phrase dite par tous les enseignants formés à l’étranger de façon simultanée |
| [...] | Coupure de parole du chercheur |
| MOT | (emploi en majuscules) mot prononcé avec un volume de voix plus important |
| xxx | Symbole qui remplace un nom propre par respect pour la confidentialité aux élèves ou pour éviter de faire la promotion de certains produits tels que des manuels scolaires spécifiques |

2.4.2 La stratégie d’analyse

Dans les lignes qui suivent, je présente les étapes de mise en forme du matériau d’analyse et l’élaboration de la configuration thématique qui servira de cadrage pour la restitution de la reconstruction du savoir-évaluer (cf. Chapitre 3). J’y présente aussi la posture hybride retenue pour d’une part présenter les données et d’autre part en proposer une interprétation, à la manière de Morrissette (2010) qui s’inspire des différentes postures du chercheur de Demazière et Dubar (1997) par rapport à la parole des participants à notre recherche.

2.4.2.1 Les étapes de mise en forme du matériau d'analyse

L'analyse par questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2008) est mobilisée comme stratégie d'analyse, celle-ci consistant plus concrètement à formuler un ensemble de questions qui permettent de répondre aux objectifs de l'étude. Il s'agit d'un mode de traitement des données qui se poursuit dans une dynamique d'allers-retours entre les questions de recherche et le corpus des données:

Lorsqu'un chercheur aborde un corpus de données qualitatives avec l'intention de l'analyser, c'est qu'il veut savoir certaines choses. L'effort qu'il a consenti pour recueillir, avec toutes les précautions utiles, des observations nouvelles et des entretiens inédits est motivé par l'espoir de trouver réponse à ses questions de recherche par le biais du travail proximal avec le matériau empirique. (p. 141)

Le questionnement analytique favoriserait ainsi la production d'un canevas qui guide l'analyse dans le but d'approfondir la compréhension de l'objet d'étude. Ce questionnement analytique procède d'abord par une logique descriptive à partir de la question suivante : « De quoi parlent les enseignants formés à l'étranger lorsqu'ils discutent de la façon dont leur savoir-évaluer s'est (re)construit en s'intégrant aux écoles montréalaises? ».

Pour répondre à cette question, il fallut s'intéresser aux cas exemplaires rapportés par chacun des enseignants formés à l'étranger, aux turbulences, aux faux-pas, au rôle des chocs, aux conseils ou recommandations reçues des partenaires de travail, soit un faisceau d'indices qui signalaient une rupture majeure ou minime par rapport à ce que les enseignants formés à l'étranger faisaient avant dans leurs pays d'origine en matière d'évaluation. La lecture transversale des verbatims à partir de cette question a d'abord permis d'identifier deux catégories principales : (a) les *manières d'évaluer reconstruites* et (b) les *normes ou conventions partagées façonnant la reconstruction*.

Ainsi, à l'issue du dépouillement des données collectées, 8 manières d'évaluer ont été identifiées comme ayant fait l'objet d'une reconstruction par les enseignants formés à l'étranger et 18 normes ont été dégagées comme contribuant de cette reconstruction. Ayant constaté le lien entre les deux catégories dégagées, j'ai poursuivi la conceptualisation en prenant la catégorie *les manières d'évaluer reconstruites* comme principale et la deuxième *les normes ou conventions partagées façonnant la reconstruction* comme subordonnées. Cette articulation m'a amené à tenir

compte des interactions avec les autres partenaires de travail dans la reconstruction du savoir-évaluer, ce qui a donné un caractère dynamique à ce qui j'avais identifié au départ comme deux catégories distinctes. Les deux catégories ont ainsi été fusionnées en une seule catégorie que j'ai nommé : *les processus adaptatifs interactifs de la reconstruction du savoir-évaluer*. J'ai poursuivi la conceptualisation à partir de la question suivante : « Comment s'organisent les processus adaptatifs interactifs de la reconstruction du savoir-évaluer? »

La réponse à cette question a permis de dégager sémantiquement deux processus adaptatifs interactifs : (a) *l'abandon des manières d'évaluer jugées non opératoires* ; (b) *l'ajustement des manières d'évaluer jugées viables dans les deux contextes*. L'identification de ces deux processus adaptatifs de reconstruction des manières d'évaluer est rendue possible par l'analyse des cas exemplaires de faux-pas, de turbulences, de renoncements, des recadrages de pratiques, en lien avec les façons de faire l'évaluation par les enseignants formés à l'étranger. La Figure 3 ci-dessous schématise le résultat du travail d'analyse ayant conduit à cette conceptualisation.

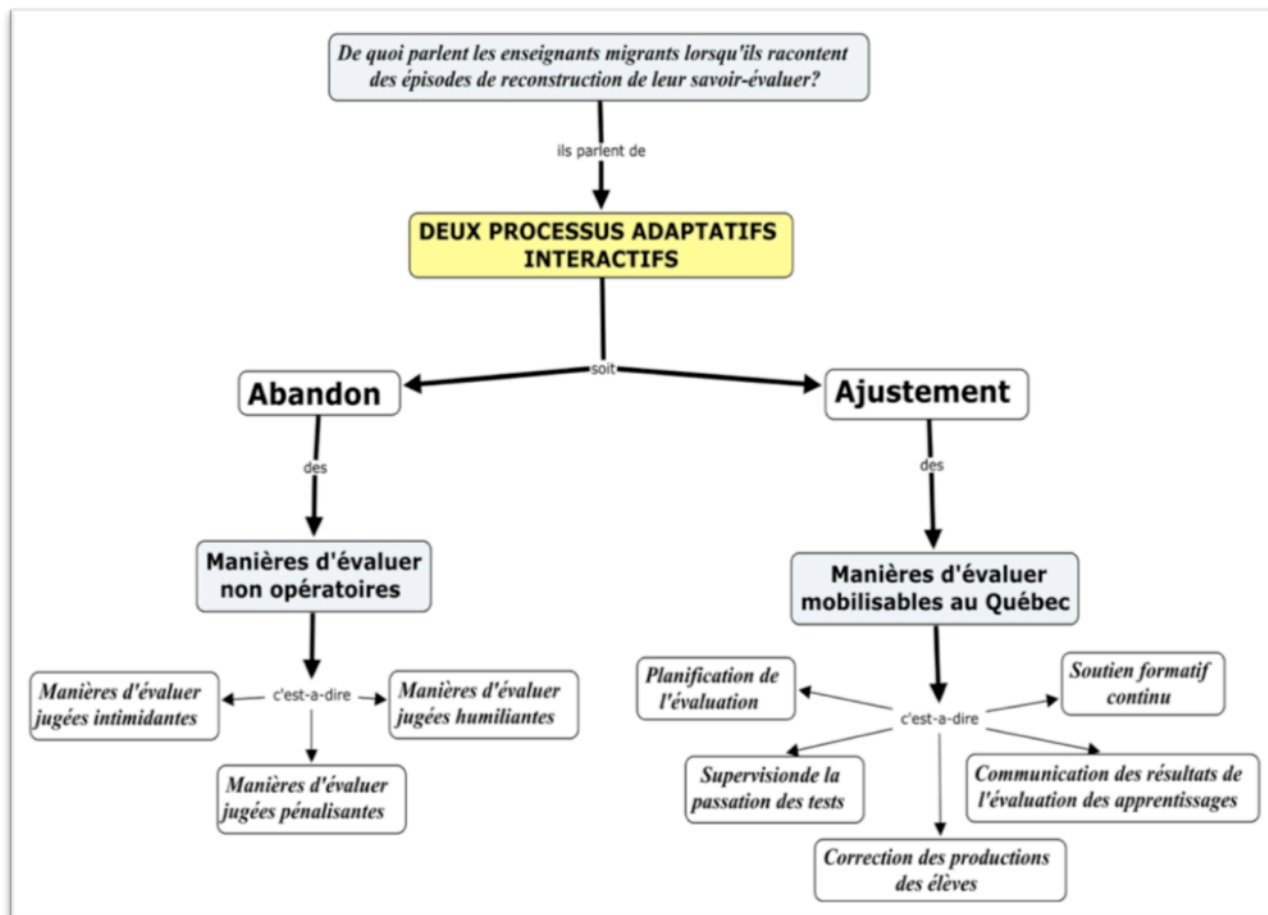


Figure 3. Les processus adaptatifs et les manières d'évaluer reconstruites

On voit au travers de cette configuration que trois manières d'évaluer sont abandonnées et 5 manières d'évaluer sont ajustées. Partant de cette configuration thématique, j'ai poursuivi le travail de conceptualisation à partir de la question suivante : « *Quelles normes partagées participent de la reconstruction de chacune des manières d'évaluer identifiées dans les deux processus adaptatifs interactifs?* »

J'ai relevé précédemment que la reconstruction de chacune des manières d'évaluer est éclairée par les normes et valorisations portées par les partenaires scolaires, qui représentent des règles de fonctionnement que la société d'accueil, le milieu scolaire notamment, semble ériger comme barrière de protection contre la reproduction de pratiques d'évaluation non souhaitées. Ces barrières seraient étroitement liées à la culture véhiculée dans les pratiques routinières, c'est-à-dire au sens de Becker (1985), les « *compréhensions partagées* » par les acteurs. De fait,

lorsque d'autres manières de faire se déroulent, on voit jusqu'à quel point cette culture est « extensible ». Elle façonne l'adaptation du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger aux exigences de leur nouveau contexte d'enseignement. Les normes qui sous-tendent cette culture sont schématisées dans les figures ci-dessous. La Figure 4 reflète les différentes normes façonnant l'abandon des manières d'évaluer non viables, tandis que la figure 5 présente celles qui façonnent l'ajustement des manières d'évaluer viables. J'y place chacune des normes à côté de la manière d'évaluer dont elle influence la reconstruction.

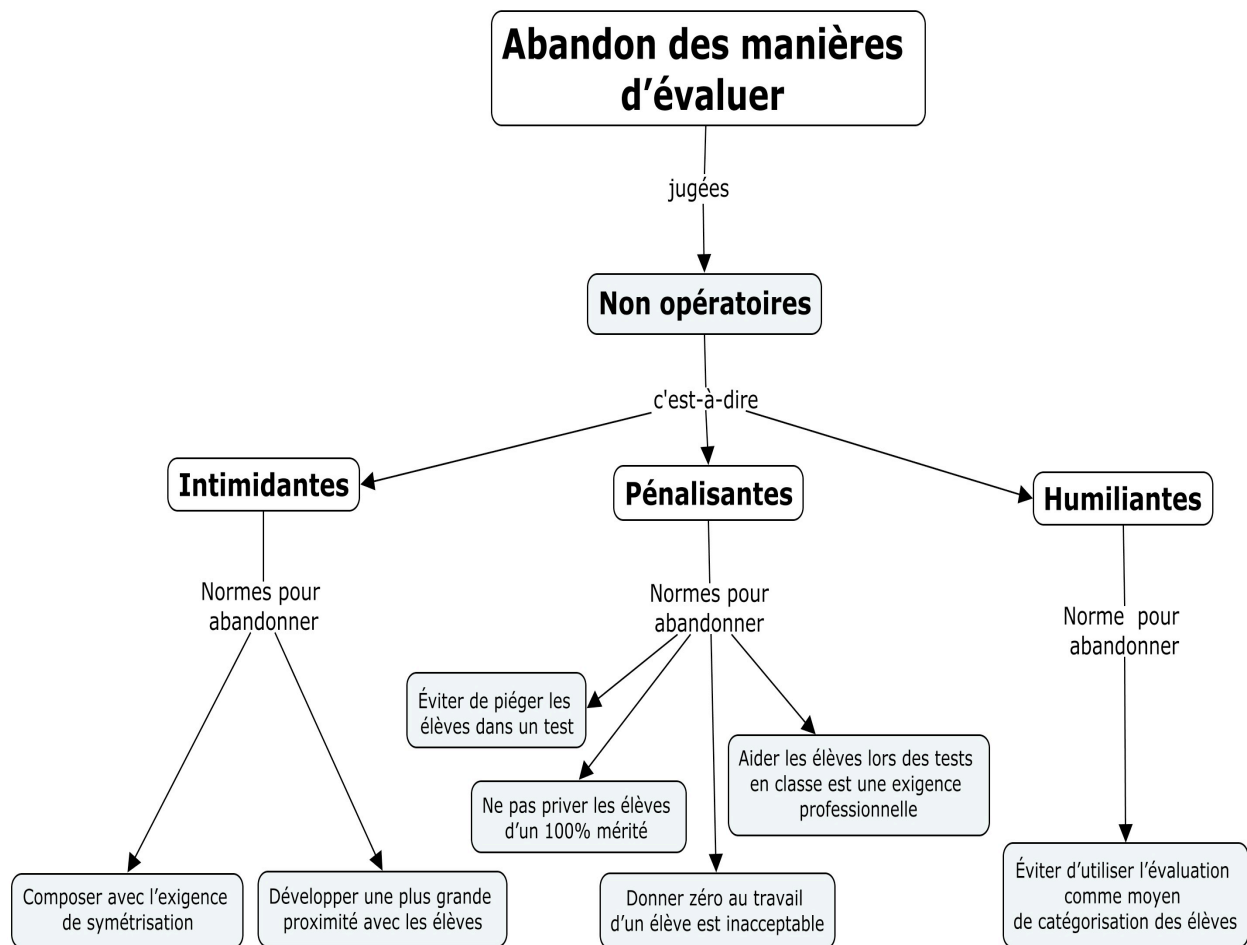


Figure 4. L'abandon comme processus adaptatif de la reconstruction du savoir-évaluer

Au total, on voit que les 7 conventions qui semblent façonner l'abandon. Ces conventions, je l'ai mentionné, sont dégagées à partir de l'analyse des chocs ou turbulences ainsi que les référents convoqués par les partenaires scolaires pour justifier les sanctions qu'ils posent lorsque les manières d'évaluer mises de l'avant par les enseignants formés à l'étranger s'opposent aux

attentes socialement partagées. Aussi, les arguments que les enseignants formés à l'étranger mettaient de l'avant pour justifier pourquoi il était important pour eux d'abandonner des manières d'évaluer qui faisaient partie de leur répertoire de pratique donnaient accès à certaines conventions. Finalement, on note que ces conventions se définissent soit en termes d'interdits (i.e. : Éviter de ...; Ne pas ...) ou de recommandations (i.e. : Aider ...; Composer avec ...; Développer...) en lien avec la pratique de l'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises.

Je l'ai relevé, la figure 5 ci-dessous reflète les manières d'évaluer ajustées et les normes et valorisations qui y participent.

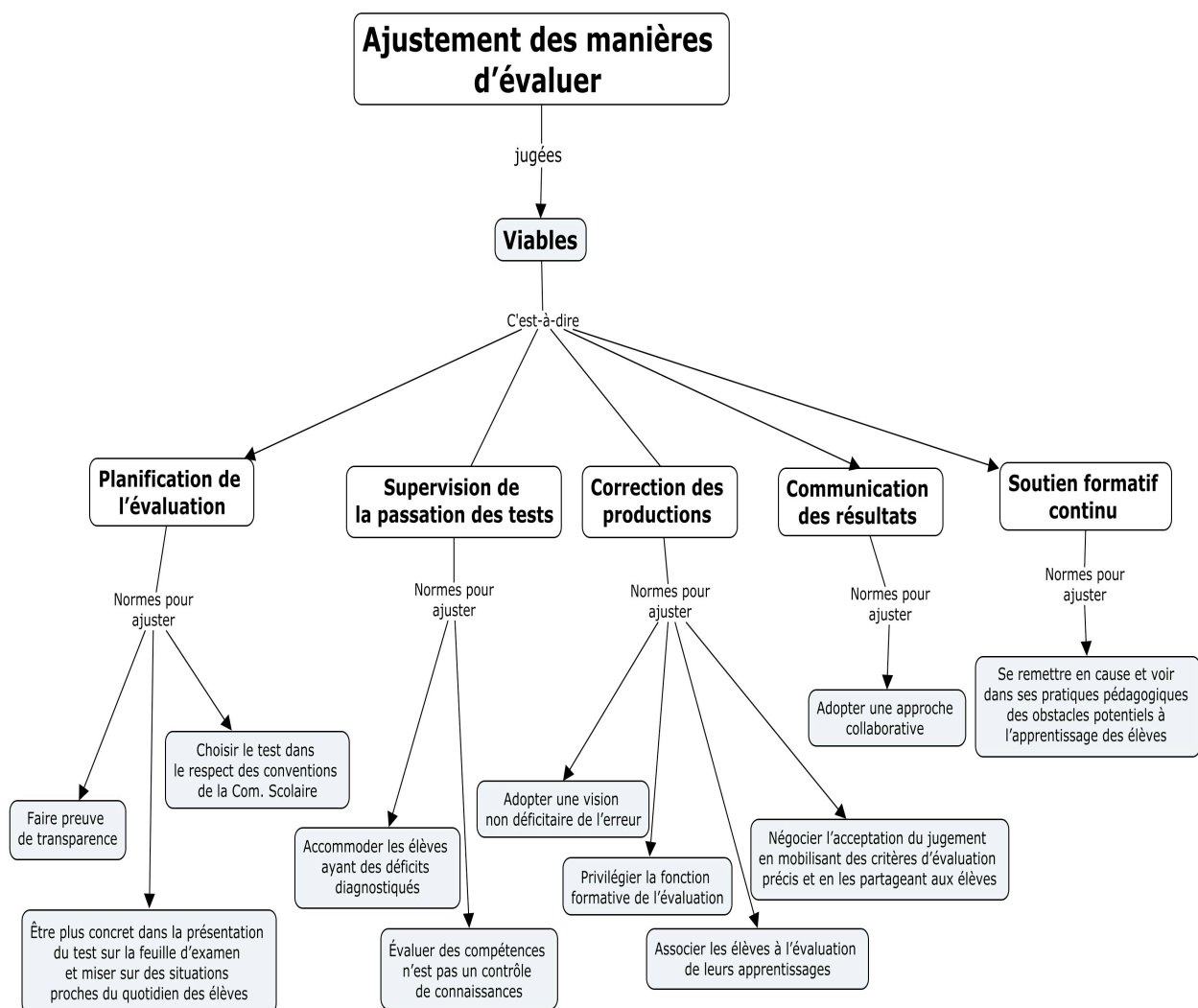


Figure 5. L'ajustement comme processus adaptatif de la reconstruction du savoir-évaluer

Au total 11 conventions partagées semblent contribuer à façonner l'ajustement du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger aux exigences de leur nouveau contexte de travail. Ces conventions ont été dégagées principalement à partir de l'analyse des conseils, suggestions et recommandations, soit l'ensemble des informations névralgiques auxquelles les partenaires scolaires socialisent les enseignants formés à l'étranger. J'ai été attentif aux informations distillées par les enseignants formés à l'étranger lorsqu'ils expliquent les soutiens reçus des partenaires de travail, les changements qu'ils leur demandaient parfois de faire, les dispositions règlementaires qu'ils conseillaient de respecter pour cadrer leurs manières d'évaluer avec les prescriptions en lien avec l'évaluation des apprentissages. Finalement, on note que ces conventions partagées sont formulées en termes de recommandations pour la pratique de l'évaluation des apprentissages visent autant les conduites (i.e. : Faire preuve de transparence; Adopter une approche collaborative), les représentations (i.e. : Évaluer des compétences n'est pas un contrôle de connaissances), que les pratiques concrètes (i.e. : Accommoder les élèves ayant des déficits diagnostiqués; Associer les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages) (cf. Figure 5).

2.4.2.2 Le choix d'une posture hybride pour rendre compte des résultats d'analyse

Demazière et Dubar (1997) ont mis en évidence trois postures du chercheur par rapport à la parole des acteurs. Une première est dite illustrative : le chercheur opte pour un usage sélectif de la parole des acteurs, dans le but de justifier, voire prouver sa démonstration. Cette posture n'est pas celle que je retiens, car je me suis intéressé de manière compréhensive au sens que donnent les enseignants formés à l'étranger à leurs ajustements en matière d'évaluation des apprentissages sans chercher à prouver une thèse spécifique. Je retiens plutôt les deux autres postures. Une deuxième posture dite restitutive : le chercheur accorde de l'importance à la parole des acteurs, qu'il juge à la fois transparente et porteuse d'un sens en elle-même. Cette posture est retenue ici pour rendre compte le plus fidèlement possible du matériau d'analyse suivant une logique descriptive. Une troisième posture dite analytique est celle que préconise le chercheur qui retient la pertinence d'un accompagnement interprétatif de la parole des acteurs, celle-ci véhiculant aussi des significations que le simple recours à l'analyse linguistique ne peut permettre de décoder. Celle-ci est aussi retenue : le cadre théorique de cette thèse permet l'interprétation de la parole des participants. Ainsi, à l'instar de Morrissette (2010), j'articule ces deux postures dans deux registres d'analyse distincts.

Une posture restitutive comme premier registre d'analyse (chapitre 3)

C'est sur ces deux figures dégagées précédemment (cf. Figure 4 ; Figure 5) que je m'appuie pour décliner le premier registre d'analyse qui présente la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger suivant une logique descriptive. D'entrée de jeu, je dois souligner que ces processus adaptatifs interactifs ne sont pas présentés dans un ordre linéaire qui exprimerait une gradation : ils reflètent une manière d'organiser la restitution des résultats d'analyse.

Le chapitre consacré au premier registre d'analyse se rapporte aux éclairages du cadre théorique, même si le niveau du langage est descriptif et non conceptualisant. J'y présente la manière dont les enseignants formés à l'étranger reconstruisent leur savoir-évaluer au travers de l'interaction avec leurs différents partenaires scolaires en reconduisant les deux processus adaptatifs interactifs mentionnés plus haut : l'abandon comme premier processus adaptatif interactif et l'ajustement comme deuxième processus adaptatif interactif. La reconstruction du savoir évaluer par abandon est à entendre au plan de l'impossible transposition de certaines manières d'évaluer compte tenu des valorisations importantes au Québec. La reconstruction du savoir-évaluer par ajustement concerne des manières d'évaluer dont la reproduction dans le nouveau contexte de travail est passible, moyennant quelques recadrages. Comme on le verra (cf. sections 3.1; section 3.2), la reconstruction du savoir-évaluer au plan de ces deux processus adaptatifs interactifs est façonnée par les réactions des partenaires scolaires qui se présentent dès lors comme des moteurs de l'apprentissage des normes partagées, notamment les conventions sociales qui semblent faire consensus auprès des différents partenaires scolaires.

Une posture analytique comme deuxième registre d'analyse (chapitre 4)

Cette posture procède par une logique plus conceptualisante, qui donne une interprétation du premier registre, sous un angle particulier (Morrissette, 2010). Des questions comme celles-ci ont permis de l'identifier: « *Que représentent les normes et valorisations du nouveau contexte scolaire dans le processus d'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger? Quelles sont les significations dont ils témoignent en lien avec les interactions qui façonnent la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger?* » Cette lecture transversale du premier registre permet d'approfondir les résultats de recherche en lien avec le code du travail en matière d'évaluation des apprentissages.

Ainsi, pour le second registre, je ramène quelques éclairages du cadre théorique, soit l'épistémologie de la pratique de Schön (1983/1994) et l'approche (socio)constructiviste. Toutefois, j'y ajoute la sociologie interactionniste des groupes professionnels d'Abbott (1988, 2003), rendue nécessaire par la lecture transversale qui permet de dégager une dimension nouvelle, non anticipée, c'est-à-dire le « code du travail en matière d'évaluation des apprentissages ». Ce code comme on le verra réfère à un ensemble de règles de fonctionnement en évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises. De fait, le regard interprétatif transversal posé sur cet ensemble de règles à partir du cadre d'analyse que propose Abbott (1988, 2003) permet de les conceptualiser en tant que moyens de contrôle de la « juridiction » de l'évaluation, c'est-à-dire le territoire concernant la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises.

Enfin, il convient de conclure ce propos méthodologique en précisant que ce code du travail en matière d'évaluation des apprentissages au Québec a émergé de mon intérêt pour les normes et valorisations qui façonnent la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger.

CHAPITRE 3 LE PREMIER REGISTRE D'ANALYSE RESTITUTIF: *Les deux processus adaptatifs interactifs de la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger*

[...] l'expérience acquise ne nous forme pas seulement au retour du même, cyclique et stérile, elle nous prépare aussi à l'attente de l'autre, à l'accueil prévisionnel de la différence.

Jullien, F. (1993/1995, p.221)

Ce premier registre d'analyse présente dans une logique descriptive comment les enseignants formés à l'étranger reconstruisent leurs savoir-évaluer dans les interactions avec leurs différents partenaires de travail durant leur intégration socioprofessionnelle au Québec. Comme on l'a vu au chapitre précédent, il s'agit d'une représentation de la reconstruction du savoir-évaluer qui est fonction du résultat des négociations liées à la reconduction, au Québec, des manières d'évaluer relevant de l'expérience acquise dans le pays d'origine. Cette typification est rendue possible grâce une démarche d'induction analytique qui a procédé par la comparaison des « faux-pas » ou « turbulences », considérés ici comme des cas (Becker, 2016), ayant permis d'identifier des processus adaptatifs de la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger. Par processus adaptatif, il faut comprendre l'ensemble des dispositions que l'enseignant formé à l'étranger prend pour empêcher que la reconduction de ses manières d'évaluer habituelles ne compromette son intégration socioprofessionnelle. Deux grandes catégories de processus adaptatifs sont identifiées : l'abandon des manières d'évaluer non opératoires (cf. section 3.1) et l'ajustement des manières d'évaluer transversales aux deux contextes d'enseignement (cf. section 3.2). Ces deux processus adaptatifs correspondent aux deux dimensions toujours présentes lorsque les enseignants formés à l'étranger décrivent les épisodes de reconstruction de leur savoir-évaluer à l'épreuve du terrain, celui des écoles montréalaises dans lequel se jouent les négociations de la reconduction des manières d'évaluer acquises auparavant.

Au total, huit manières d'évaluer dont la reconstruction est façonnée par 18 normes et valorisations ont été dégagées de l'analyse des expériences rapportées par les enseignants formés à l'étranger. Plus précisément, trois manières d'évaluer ont été abandonnées compte tenu de leur décalage avec les normes et valorisations qui sous-tendent l'évaluation des apprentissages au Québec. Cet abandon est façonné par l'apprentissage de sept normes et valorisations qui ont

favorisé l'adaptation du savoir-évaluer aux exigences du nouveau contexte d'enseignement. Cinq autres manières d'évaluer sont ajustées en raison de leur ressemblance avec des manières d'évaluer valorisées dans le nouveau contexte d'enseignement. Cet ajustement est façonné par l'apprentissage de 11 normes et valorisations.

La restitution de cette reconstruction du savoir-évaluer se fait en trois phases. Pour chacune des manières d'évaluer, je commence d'abord par présenter ce qu'il en est dans le pays d'origine, ensuite je mets en relief les défis/turbulences au Québec, pour finir par présenter la transformation/apprentissage de cette manière d'évaluer au fil des interactions avec les partenaires de travail au Québec. Cette présentation est étayée de plusieurs extraits d'entretiens pour appuyer les interprétations des différents processus adaptatifs. Ces extraits sont tirés des différents entretiens (individuels et de groupe) tenus dans le cadre du projet « Développement-savoir » (Morrisette & Demazière, CRSH 2015-2017) – dans lequel s'inscrit ma recherche – et des données complémentaires que j'ai collectées spécifiquement sur la question de l'évaluation des apprentissages dans le cadre de mon propre projet.

3.1 L'abandon des manières d'évaluer non opératoires

Un des processus adaptatifs de la reconstruction de leur savoir-évaluer mis de l'avant par les enseignants formés à l'étranger concerne l'abandon des manières d'évaluer non opératoires qui se dessine ici dans le sens des nouveaux apprentissages que les enseignants formés à l'étranger font à mesure que les partenaires de travail opposent une fin de non recevoir à certaines manières d'évaluer. En effet, par abandon des manières d'évaluer non opératoires, il faut surtout comprendre le résultat d'une négociation qui a révélé l'impossible reconduction d'une certaine façon de faire l'évaluation pratiquée et acceptée dans le pays d'origine. En d'autres mots, il s'agit du renoncement à des manières d'évaluer qui se sont révélées non viables au Québec. C'est au travers de la désapprobation des partenaires de travail que les enseignants formés à l'étranger découvrent le caractère non opératoire de ce qu'ils savent faire; les critiques et plaintes de leur entourage professionnel sanctionnent la reconduction de certaines manières d'évaluer et les socialisent par la même occasion aux normes et valorisations encadrant l'évaluation des apprentissages au Québec. Comme on le verra, ce qui orchestre l'abandon ce sont surtout les sanctions des partenaires de travail, celles-ci révélant le caractère non opératoire de trois manières d'évaluer en raison de leurs conséquences négatives sur les élèves. Il s'agit : a) des

manières d'évaluer jugées intimidantes pour les élèves; b) des manières d'évaluer jugées pénalisantes pour les élèves; c) des manières d'évaluer jugées humiliantes pour les élèves. Comment et à quel prix se négocie le renoncement à ces manières d'évaluer qui ont une histoire et un vécu pour les enseignants formés à l'étranger?

3.1.1 Les manières d'évaluer jugées intimidantes pour les élèves

Dans mon pays [...], l'évaluation y est je dirais comme une sanction, c'est-à-dire je tenais ça comme un moyen d'établir la discipline dans ma classe et ça fonctionne; il y a des devoirs; il y a des examens; [...] je tenais vraiment l'évaluation comme un moyen [...] de pression; ça marchait (DS-EG4, Nabila).

Un des usages de l'évaluation des apprentissages explicités par les enseignants formés à l'étranger concernant leurs pratiques dans leurs pays d'origine est celle d'une évaluation indexée à la régulation des conduites des élèves. Selon cette vision qui aurait façonné leurs manières d'évaluer antérieures, l'enseignant pouvait légitimement se servir de l'évaluation comme moyen de gestion de classe, c'est-à-dire la mobiliser pour mettre la pression sur les élèves dans le but de les discipliner. Or, ce n'est pas le cas au Québec, et un des premiers constats des enseignants formés à l'étranger est que les élèves n'obéissent pas d'emblée à cette menace. Aussi, en s'intégrant dans les écoles, ils font face à des problèmes de gestion de classe qui exigent pourtant qu'ils fassent valoir leur autorité. Qu'arrive-t-il alors aux manières d'évaluer qu'ils mobilisaient autrefois pour faire valoir cette autorité? À quelle tension les confrontent les sanctions de leurs partenaires de travail qui voient dans la mobilisation de l'évaluation à des fins de gestion de classe une forme d'intimidation des élèves? Comme on le verra, les enseignants formés à l'étranger abandonnent cette manière d'évaluer à mesure qu'ils comprennent qu'ils peuvent obtenir l'engagement de leurs élèves dans les apprentissages non pas en les intimidant, mais plutôt en fraternisant avec eux.

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans le pays d'origine

Dans leurs pays d'origine, pour discipliner leurs élèves, certains enseignants formés à l'étranger ont expliqué qu'ils avaient recours à la pression par l'évaluation. Celle-ci pouvait être utilisée à des fins de sanction des apprentissages et des conduites des élèves, ce qui en faisait une arme redoutable entre les mains de l'enseignant. Békir explique que *« ce qui faisait que les élèves avaient vraiment peur de l'évaluation, c'est que c'était l'arme du professeur; il pouvait à tout moment l'utiliser pour vérifier les connaissances et sanctionner avec une note; l'élève n'avait aucun pouvoir là-dessus »* (DS-CC-EG1). Tout comme Békir, les enseignants formés à l'étranger reflètent que dans leurs pays d'origine respectifs, l'évaluation était un pouvoir dont ils pouvaient se saisir pour infléchir les conduites des élèves dans le sens de leur volonté. Appuyant ce propos, Sadia décrit comment la menace de l'évaluation pouvait représenter un moyen « efficace » de canalisation des conduites des élèves dans le sens de ce que souhaite l'enseignant. Elle souligne :

les élèves avaient toujours peur de l'enseignant; [...] tout pouvait provoquer un devoir surprise; [...] les élèves redoutent ça parce que les notes sont souvent catastrophiques; il y a plus d'échecs que de réussites; et surtout l'enseignant avait le droit s'il le voulait de comptabiliser ces notes dans le calcul de la moyenne; c'est très pénalisant pour les élèves; donc ils obéissent aux ordres (DS-CC-EG1, Sadia).

Cet extrait illustre bien l'idée d'une mobilisation de l'évaluation à des fins punitives. Il laisse entrevoir tout le pouvoir concentré entre les mains de l'enseignant. L'évaluation, disent-ils, institue l'autorité de l'enseignant, une sorte d'autorité imposée et à laquelle les élèves doivent se soumettre. Les enseignants l'expliquent en mettant en relief le climat de peur que la menace de l'évaluation surprise pouvait faire peser sur la classe. En d'autres mots, en plus de servir le contrôle des apprentissages, l'évaluation serait mobilisée comme instrument de régulation des conduites des élèves. C'est par elle que les enseignants maintenaient la discipline dans leur classe. Cette régulation, comme l'explique Sadia, table sur une forme de pratique punitive associée à des tests servant à mettre la pression sur les élèves pour les amener à obéir aux décisions de l'enseignant. Pour échapper à ses conséquences potentielles, les élèves se soumettaient docilement au pouvoir « absolu » reconnu à l'enseignant. Ces mêmes manières d'évaluer peuvent-elles être reproduites au Québec?

Les défis/turbulences au Québec

Si, dans le contexte de leurs pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger disent ne pas hésiter à brandir la menace de l'évaluation pour imposer leur autorité, la situation qu'ils découvrent au Québec est toute autre. L'évaluation n'est point au service de la sanction des conduites des élèves. C'est le tableau que présente Nabila en mettant en parallèle les deux contextes :

chez nous, [...] l'enseignant est craint; [...] la menace de l'évaluation et même du renvoi fait que les élèves accordent le respect même s'ils sont plus forts que l'enseignant [...]; quand l'enseignant entre, c'est silence total; aucun bruit ! [...] ici ce n'est pas le cas; tu es l'enseignant; oui! mais tu n'es pas l'autorité toute puissante; l'évaluation, tu ne peux pas menacer avec ça; ce n'est pas une arme que tu vas brandir pour avoir ce que tu veux de tes élèves; l'évaluation, ça te sert pour autre chose, aider les élèves; [...] c'est ça le contraste (DS-CC-EG1, Nabila).

Cette comparaison de Nabila ouvre un pan sur les différences entre les deux contextes, notamment sur le plan du rapport élève-enseignant. D'abord, elle met en relief que dans son nouveau contexte de travail, la relation d'autorité vis-à-vis de l'élève n'est pas donnée *a priori* par le statut, ni par un quelconque pouvoir d'imposer l'obéissance par l'intimidation. C'est pour elle étonnant qu'au Québec, dans la relation avec l'élève, la reconnaissance de l'autorité n'aille pas dans le sens de positions asymétriques, comme ce qu'elle a connu dans son pays d'origine.

Ensuite, et cela est partagé par les autres enseignants formés à l'étranger, on note la résistance que les élèves peuvent opposer à leur autorité. Békir et Vika ont expliqué comment, au cours de leurs premières années d'enseignement au Québec, les défiances de leur autorité par les élèves les ont amenés à faire le constat du caractère non opératoire de l'usage de l'évaluation pour susciter la crainte, afin d'obtenir les comportements souhaités. Dans leur nouveau contexte, la menace de l'évaluation semble n'avoir aucun effet sur les élèves : « *ici, les élèves n'ont pas peur de l'évaluation* » (DS-CC-EG1, Békir).

Une des formes de turbulences relevées par les enseignants formés à l'étranger, c'est le refus de coopérer des élèves. Comme constaté dans le propos de plusieurs des enseignants formés à l'étranger, la reconduction de leurs manières d'évaluer antérieures soulèverait une tension avec leurs partenaires scolaires qui exigent le respect des prescriptions au Québec, notamment

favoriser les apprentissages des élèves. Pris entre un pouvoir dont ils ne peuvent plus se servir, c'est-à-dire utiliser l'évaluation comme moyen d'intimidation des élèves – cela est intolérable pour les partenaires de travail – et une obligation professionnelle de faire travailler les élèves, certains enseignants formés à l'étranger se retrouvent démunis.

[...] ici, je dois oublier de convoquer l'évaluation comme une pression pour les inciter à travailler ; [...] c'est interdit, parce que dans la formation en évaluation, on nous dit l'importance d'être en cohérence avec la vision de l'évaluation ici ; [...] en même temps, ce n'est pas évident ; ne pas sanctionner quand tes élèves ne coopèrent pas ? tu es comme sans moyen (DS-CC-EG1, Nabila).

Cet extrait témoigne bien du défi d'infléchir les conduites des élèves dans le sens d'une participation plus active à leurs apprentissages, sans recourir au pouvoir de sanction qui permettait d'utiliser l'évaluation pour discipliner les élèves. Lorsque certains enseignants ont essayé d'y recourir, non pas pour sanctionner mais pour avoir plus d'attention de la part de leurs élèves, ils ont vite constaté l'échec de leur stratégie. C'est par exemple le cas de Vika dont la tentative de mettre la pression sur les élèves pour les obliger à s'investir davantage rencontre leur refus systématique de collaborer, manifesté par une certaine forme d'indolence lorsqu'elle leur parle de l'évaluation ministérielle à venir et de l'importance de se préparer avant l'échéance : « [...] dans mon pays, avant l'examen, c'est toujours stressant ; [...] ici, c'est PUFFF ! j'ai eu un examen préparatoire à l'examen du ministère avec mes élèves de secondaire 5 ; j'étais plus stressée qu'eux » (DS-EG4, Vika). Il est surtout intéressant de relever que l'indolence des élèves produit une sorte d'inversion de la tension qui, au lieu de reposer sur les élèves, va sur l'enseignant. Vika amorce ainsi un changement de manière de voir l'évaluation en prenant en compte le fait que si dans son pays d'origine, le stress qu'impose l'évaluation oblige les élèves à se concentrer davantage et à réviser leur cours, au Québec, cette norme n'est pas opératoire puisque ses élèves semblent ne pas se faire de souci pour l'évaluation.

Une autre turbulence concernerait aussi les sanctions des partenaires scolaires. Les enseignants formés à l'étranger expliquent l'abandon de leurs manières d'évaluer antérieures, en mettant en relief les sanctions des partenaires de travail. Plus précisément, presque tous les enseignants formés à l'étranger ont fait part de leurs craintes de recevoir des plaintes des parents qui défendent la transgression des normes en lien avec le bien-être de leur enfant.

[...] dans mon pays, je pouvais utiliser l'évaluation comme moyen de pression pour obtenir ce que je voulais des élèves, leur attention et leur investissement entier dans l'activité qui se déroule en classe; ici, ce n'est pas possible, même si les élèves refusent de coopérer, je ne peux les menacer avec l'évaluation; [...] on me mettrait tout de suite dehors avec les plaintes des parents, parce que le bien-être de l'enfant, on ne joue vraiment pas avec ça; c'est très important au Québec; [...] donc je suis obligée de laisser cette pratique (DS-CC-EIE, Nabila).

On note ici que l'abandon d'une manière de faire tient donc aux normes qui sont très valorisées (*on ne joue vraiment pas avec ça*). Ce point de vue, relatif à la nécessité d'abandonner une manière d'utiliser l'évaluation de façon intimidante pour obtenir la coopération des élèves, est aussi mis en relief par Vika. Comme Nabila, elle croise les pratiques souhaitées dans son nouveau contexte de travail avec ce qu'elle faisait ou pouvait faire dans son pays d'origine. Elle découvre ainsi que la gestion de classe et l'évaluation des apprentissages sont deux dimensions du métier qui ne sont pas superposées au Québec. Leur superposition serait une transgression à une norme qui entraîne inévitablement des problèmes, des sanctions pour l'enseignant. Elle souligne son abandon d'une utilisation de l'évaluation comme instrument de régulation normalisée des conduites des élèves à l'épreuve du terrain:

[...] la première chose que j'ai compris en entrant dans une école comme suppléante, c'était que l'évaluation et la gestion de classe sont vraiment deux choses sans lien; par exemple, dans mon pays, un élève qui se conduit mal, je peux lui enlever des points; personne ne va contester ça; ici, ce n'est pas imaginable; si tu le fais, tu ne feras pas long feu dans le système (DS-CC-EIE, Vika).

On le voit, les deux enseignantes abandonneraient leurs manières d'évaluer en prenant en considération deux dimensions importantes dans leur nouvelle société d'accueil : la priorité que l'école place dans le bien-être de l'enfant avant toute autre chose et la nette séparation de l'évaluation des apprentissages avec la gestion de classe – les élèves et la direction sont garants du respect de cette norme. Toutes les deux évoquent les menaces qui pèseraient sur leur carrière (i.e. : les plaintes des parents) s'ils venaient à transgresser ces normes. Leurs deux expériences permettent de supposer que les enseignants formés à l'étranger abandonnent les pratiques dont la mise en œuvre pourrait leur attirer des ennuis. Ils découvrent avec étonnement, dans leur nouveau cadre de travail, que les parents ont un pouvoir dans l'école et leurs revendications pourraient avoir une incidence négative sur leur carrière professionnelle : ils peuvent perdre leur poste suite à une plainte de parents.

C'est ce dont témoigne Nabila quand elle explique les constats qu'elle a faits au Québec : « *ici, le parent peut même contester tes évaluations* » (DS-CC-EG2-Nabila). Le rôle assumé par le parent en tant que détenteur de pouvoir au sein de l'école au Québec aurait des airs de famille avec celui de l'inspecteur dans certains pays d'Afrique du Nord d'où proviendrait aussi une part importante d'enseignants formés à l'étranger. Les enseignants formés à l'étranger provenant de cette région du monde ont raconté comment cet acteur important de l'éducation dans leurs pays d'origine exerçait un pouvoir de contrôle sur leurs pratiques; il pouvait décider du sort de leur carrière (maintien ou renvoi) sur une seule courte visite de classe s'il venait à constater des écarts par rapport aux normes prescrites. Il faut noter que les normes sont plus explicites dans leurs pays d'origine, d'où le rapport au travail plus applicationniste. Aussi, si dans leurs pays les enseignants formés à l'étranger travaillaient dans la crainte de l'inspecteur, au Québec c'est plutôt dans la crainte des parents, du moins pendant un certain temps. Cette dernière constatation suggère que lorsque les enseignants formés à l'étranger adoptent l'abandon comme mode de reconstruction de leurs manières d'évaluer, ils le feraient dans une logique « économique », c'est-à-dire en recherchant la satisfaction du « client », soit entre autres le parent qui veille au respect des normes et valorisations, le bien-être de leur enfant en particulier. C'est ce que laisse voir cette remarque Békir à propos d'une manière d'utiliser l'évaluation qu'il trouvait inopérante dans son nouveau contexte de travail. « *Ici, ce que je constatais dans l'attitude des parents, c'est qu'ils protègent le jeune ; on ne doit pas le stresser avec l'évaluation ; donc je suis obligé de composer avec ça* » (DS-CC-EG1, Békir). Il apparaît que les sanctions des parents joueraient un rôle important dans le partage et le respect par tous de la norme du bien-être de l'enfant; une norme dont ils semblent les principaux gardiens. Leurs sanctions façonneraient ainsi la reconstruction des manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger. Comment reconstruisent-ils leurs manières d'évaluer dans ce contexte où les parents et les élèves ont du pouvoir, un pouvoir dont l'application pourrait être préjudiciable à leur intégration socioprofessionnelle?

La transformation/apprentissage des manières d'évaluer au Québec

Dans la description des adaptations qu'ils réalisent à mesure qu'ils font face aux objections et sanctions de leurs partenaires scolaires – les élèves et les parents notamment –, les enseignants formés à l'étranger présentent divers apprentissages qu'ils doivent intégrer à leurs manières d'évaluer : une exigence de symétrisation avec leurs partenaires et une plus grande proximité avec les élèves.

Une première norme et valorisation : composer avec l'exigence de symétrisation

Les enseignants formés à l'étranger disent devoir composer avec une pression à la symétrisation des positions, c'est-à-dire une relation plus « égalitaire », revendiquée par leurs différents partenaires scolaires, les élèves et les parents notamment. En opposition à l'autorité de l'enseignant, ceux-ci peuvent mettre en branle des sanctions lorsqu'ils sont en désaccord avec certaines de leurs pratiques, l'usage de l'évaluation à des fins punitives en étant une. Le rejet de cette pratique jugée intimidante pour les élèves par leurs partenaires de travail (les parents notamment) les inciterait alors à les abandonner.

Comme relevés par plusieurs des enseignants formés à l'étranger, Békir, Vika et Nabila entre autres, l'exigence de symétrisation implique qu'ils apprennent à composer avec un pouvoir distribué, celui-ci exigeant le renoncement à un rapport de places très hiérarchique. Les enseignants formés à l'étranger expliquent chercher à reconstruire leurs manières d'évaluer en s'alignant sur les normativités partagées par leurs collègues, notamment une exigence de symétrisation avec les élèves. Celle-ci s'éclaire davantage dans le propos soutenu par Vika :

je pense qu'ici dans la société, il y a un grand focus sur l'intimidation et la discrimination; je pense que ce sont les premiers mots que l'enfant commence à dire ici au Canada; [...] dans mon pays ce sont des néologismes; on n'utilise jamais ces mots; ça n'existe pas; [...] ce qui m'est arrivé cette semaine, une élève vraiment difficile; je l'ai juste regardée; je n'ai pas dit que tu déranges ou quelque chose comme ça; je l'ai juste regardée dans les yeux; elle m'a dit "pourquoi vous me regardez comme ça?" et j'ai dit "parce que j'ai mes yeux et j'ai le droit de te regarder"; elle me dit "vous m'intimidez si vous me regardez comme ça"; [...] le mot intimidation semble être le premier mot qu'un élève d'ici commence à dire; c'est comme ma fille qui me dit "maman tu n'as pas le droit de crier sur moi parce que j'ai le numéro de la police dans mon agenda"; je dis "oooooh my God; tu me dis ça?" c'était mon choc en tant qu'immigrante; je ne peux pas imaginer dire une telle chose à ma mère (DS-EG2, Vika).

On le voit, Vika explique une norme de symétrisation importante de son nouveau contexte de travail : les élèves ont des droits et les réclament. Leurs propres enfants migrants sont rapidement socialisés à cette norme et s'en servent même auprès de leurs parents. Ils doivent composer avec un pouvoir distribué et dont une partie est entre les mains de l'élève : « *ici, même tes propres enfants, tu dois les traiter comme des personnes, avec respect* » (DS-CC-EG1, Sadia).

Une deuxième norme et valorisation : développer une plus grande proximité avec les élèves

Un des apprentissages importants que les enseignants formés à l'étranger font avec la découverte de ce nouveau rapport de places non asymétrique dans la relation maître-élève, c'est l'exigence qui leur est faite de légitimer son autorité autrement. Certains enseignants ont compris que le choix, non moins périlleux pour eux, de cette symétrisation, est une proximité plus grande avec l'élève. C'est le cas de Nabila qui a essayé de négocier une sorte de fraternisation avec les élèves pour les motiver à travailler.

[...] au début je cherchais surtout à savoir de quelle manière je pouvais les inciter à apprendre, parce que si je n'utilise pas l'évaluation pour les obliger à travailler, il fallait que je trouve autre chose pour les pousser à travailler; [...] ça a été d'être un peu comme leur amie (DS-CC-EG1, Nabila).

En interagissant avec ses élèves, elle découvre que la norme qui est opératoire dans son nouveau contexte de travail et qui s'oppose à la pression sur les élèves c'est « d'être leur amie ». Il semblerait d'ailleurs que la formation qui leur est donnée en milieu de pratique serait une source de reproduction de cette norme, comme c'est le cas pour Vika qui la découvre en stage avec les conseils de son enseignante associée. Celle-ci lui demande de parler de sa vie avec ses élèves (DS-CC-EG2). La relation de proximité avec les élèves définie ici comme une « amitié » serait une manière de les intéresser aux apprentissages. C'est aussi ce que relève Békir qui dit avoir vu l'impact positif d'une relation pacifiée avec les élèves sur les apprentissages.

ici j'ai fait le constat, mais ça m'a pris quelques années pour le voir comme ça, tes élèves, une fois que tu les a gagnés, qu'ils sont devenus tes amis, [...] ils vont faire tout ce que tu veux; chez nous, c'était avec l'évaluation; [...] ici, avec cette « amitié », tu peux donner des choses plus difficiles, des défis à relever, ils vont travailler fort; ils vont aimer ça (DS-CC-EG2, Békir).

En résumé, l'idée d'abandonner une manière de mobiliser l'évaluation comme moyen de pression sur les élèves pour rester cohérents avec les valorisations de leur nouveau contexte de travail pousserait les enseignants formés à l'étranger à rechercher des ressources alternatives. On le voit, sur le plan de la reconstruction de leurs manières d'évaluer, les enseignants formés à l'étranger apprennent que développer une forme d'« amitié » avec leurs élèves au Québec correspond à tenter d'intimider par l'évaluation dans leurs pays d'origine. Toutefois, ils ne sont pas tous arrivés à cette conversion dans leurs rapports aux élèves, certains, par exemple Fatima et

dans une certaine mesure Vika, maintenant encore cette distance avec les élèves. Certes, ces deux enseignantes n'intimident plus leurs élèves avec l'évaluation pour les faire travailler – cette pratique n'étant pas opératoire –, mais elles ne se rapprochent pas d'eux non plus pour les motiver à s'investir dans leurs apprentissages.

3.1.2 Les manières d'évaluer jugées pénalisantes pour les élèves

[...] c'est très rare qu'un élève puisse avoir 20 sur 20; on s'arrange pour toujours glisser une question qu'ils vont presque tous échouer; ici tu ne peux pas faire ça; ça fait partie des choses qu'on abandonne vite en intégrant le système (DS-CC-EIE, Békir).

Dans mon pays, quand ta notation est sévère, tu as bonne presse; l'administration t'apprécie, alors qu'ici quand tu es sévère dans ta notation, tu es vu entre guillemets comme "un prof méchant"; et s'il y a trop de plaintes, l'administration va te renvoyer; c'est là qu'on comprend qu'ici, l'évaluation ce n'est pas que pour sanctionner les élèves (DS-CC-EG1, Békir).

Un autre usage de l'évaluation des apprentissages abandonné par les enseignants formés à l'étranger au Québec est sa mobilisation à des fins de sanction sur les élèves. Lorsqu'ils parlent de cette pratique de l'évaluation qui aurait façonné les manières d'évaluer dans leurs pays d'origine, les enseignants réfèrent surtout au fait qu'ils pouvaient mobiliser l'évaluation des apprentissages pour faire perdre des points aux élèves lorsque vient le temps de vérifier leurs acquis. Comme expliqué par plusieurs, l'évaluation des apprentissages pouvait selon « l'humeur de l'enseignant » porter soit exclusivement sur des contenus qui ont été étudiés en classe avec les élèves, soit sur des contenus qui n'ont jamais fait l'objet d'une étude en classe. Il s'y ajoute que, pour pénaliser les élèves, les enseignants pouvaient faire le choix de rendre l'évaluation inaccessible, c'est-à-dire beaucoup plus difficile pour la grande majorité de leurs élèves. Dans le contexte de leurs pays d'origine, cette façon d'éprouver les élèves serait vue comme une manière d'aiguiser leur curiosité intellectuelle, les pousser à s'améliorer; ce qui en retour faisait qu'ils étaient vus par la société et leurs élèves comme de « bons enseignants ». Or, ce n'est pas le cas au Québec. En s'intégrant dans les écoles, ils font le constat que les élèves se plaignent lorsque l'évaluation est difficile ou comporte des informations qui n'ont pas été vues en classe.

Qu'arrive-t-il alors aux manières d'évaluer qu'ils mobilisaient autrefois pour faire valoir leur réputation de « bon enseignant »? À quelle tension les confrontent les sanctions de leurs partenaires de travail qui voient dans cette manière de mobiliser l'évaluation une façon de pénaliser les élèves? Comme on le verra, les enseignants formés à l'étranger abandonnent cette manière d'évaluer à mesure qu'ils apprennent que les plaintes répétées de leurs élèves et leurs parents pourraient porter préjudice à leur maintien en poste et surtout ralentir le processus de leur intégration socioprofessionnelle.

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans le pays d'origine

Deux des manières de pénaliser les élèves auxquelles les enseignants formés à l'étranger disent avoir recours dans leurs pays d'origine, c'est soit de leur donner des tests difficiles soit de sanctionner par un zéro leurs productions qui ne se conforment pas aux attentes de l'évaluation.

Pour éprouver leurs élèves, c'est-à-dire les pousser à apprendre davantage, certains enseignants formés à l'étranger ont expliqué qu'ils avaient recours à des tests difficiles, par exemple des tests qui sont souvent inaccessibles pour la grande majorité d'entre eux. L'inaccessibilité du test se manifesterait par le fait « *d'y introduire habilement un piège* » (DS-CC-EG2, Békir), soit des éléments qui induisent les élèves en erreur. Aussi pour avoir une certaine crédibilité, être définis comme pertinents, ces tests ne devaient être accessibles qu'à une petite minorité d'élèves : « l'élite ». Toutefois, si ces tests étaient maintenus par les enseignants pour contraindre les élèves à travailler plus fort, « *renforcer l'esprit de compétition* » (DS-CC-EG2, Fatima), ces derniers semblaient y trouver des repères de comparaison pour distinguer leurs enseignants les uns les autres, selon leur propre vision du « bon enseignant ». Aux dires de certains enseignants formés à l'étranger, le fait de rendre le test inaccessible à la grande majorité des élèves leur générerait une certaine forme de reconnaissance sociale générale, un prestige étant accordé à un enseignant dont les tests sont d'un haut niveau de difficulté pour les élèves. C'est ce que reflète Nabila :

chez nous, les enseignants qui donnent des évaluations difficiles sont vus comme de bons profs; [...] les élèves font des comparaisons entre les profs; [...] on adore surtout les profs qui donnent des sujets vraiment difficiles; [...] si tu ne donnes pas de sujets difficiles, c'est comme si tu ne maîtrises pas ta matière, tu ne prépares pas bien tes élèves (DS-CC-EG2, Nabila).

Cet extrait fait écho aux propos de Békir qui relève la valorisation des enseignants dont les tests sont inaccessibles. Aussi, pour rentrer en conformité avec cette vision du « bon enseignant », les enseignants formés à l'étranger ont expliqué qu'il ne suffisait pas seulement de proposer des tests difficiles. Il fallait également que, dans la correction des productions des élèves, l'enseignant fasse preuve de rigueur et d'intransigeance en sanctionnant sévèrement toutes les erreurs et les autres manquements, et parfois même en leur appliquant d'office une norme restrictive d'imperfection lorsqu'arrive le moment d'évaluer les apprentissages. Cette norme partagée dans leurs pays d'origine consisterait à considérer d'emblée que la perfection est inatteignable par les élèves. Deux manières d'évaluer reflèteraient l'application de cette norme : donner un zéro à un travail qui ne répond pas aux attentes ou trouver le moyen de retirer quelques points à un travail bien fait pour empêcher l'élève d'obtenir la totalité des points.

[...] si l'élève trouve la question mais que tout le reste des résultats qu'il produit c'est des erreurs, je donne zéro; c'était comme ça; [...] j'enlève 0,5 parce qu'il a oublié l'alinéa; parce qu'il n'a pas bien organisé sa feuille; même si tout est correct, je trouve quelque chose pour enlever des points (DS-CC-EG2, Nabila).

Cet extrait suggère que la traque des imperfections, c'est-à-dire ce qui ferait baisser la note de l'élève, serait une caractéristique importante des manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger dans leurs pays d'origine. Suivant le point de vue exprimé par la plupart des enseignants formés à l'étranger, ces façons de faire l'évaluation, c'est-à-dire être intransigeant face à l'erreur ou encore rechercher les défaillances pour retirer des points, permettraient à la fois de valoriser socialement son enseignement auprès de la communauté élargie, mais aussi maintenir la compétition entre les élèves. La réputation de l'enseignant se construirait par ses façons de faire l'évaluation : « *être sévère, c'est une façon de montrer qu'on est un bon enseignant* » (DS-CC-EG2, Fatima).

Une autre manière de pénaliser les élèves au travers de l'évaluation, c'est de leur donner un zéro lorsque leur travail est « mal fait ». Au sujet de la question de la sanction avec le zéro, les enseignants formés à l'étranger ont explicité comment dans leurs pays d'origine l'exactitude de la réponse est un élément fondamental dans l'attribution de la note. Corriger, expliquent-ils, c'est d'abord et avant tout « *valider ou invalider une réponse par rapport à ce qui a été enseigné* » (DS-CC-EG2, Sadia). Selon cette perspective, les enseignants formés à l'étranger disent qu'ils s'expliquaient difficilement qu'un travail non conforme aux attentes puisse mériter une note

supérieure à zéro. Sanctionner un travail par un zéro, c'est une manière d'attirer l'attention de l'élève sur son manque d'assimilation des connaissances enseignées; c'est du moins ce que relève Békir.

Nous, on se dit que si l'enseignant a trimé pour trouver les savoirs à enseigner, l'élève doit les apprendre par respect à l'investissement de l'enseignant; ne pas les apprendre, c'est donc manquer de respect à cet enseignant qui sacrifie son temps à rechercher et organiser les savoirs; donc, on se dit que la meilleure façon de sanctionner, c'est donner une mauvaise note quand on répond mal; ça va pousser l'élève à faire attention la prochaine fois; [...] donc ne pas donner zéro, quand la réponse n'est pas correcte [...] ça peut bien choquer un enseignant qui vient de mon pays (DS-CC-EG2, Békir).

Dans cet extrait qui reflète une subordination de l'apprentissage à l'évaluation, l'évaluation serait utilisée comme une sanction pour faire respecter le contrat pédagogique entre l'enseignant et les élèves. C'est donc la désobéissance aux exigences de ce contrat tacite, c'est-à-dire le refus d'apprendre les leçons enseignées, qui serait sanctionnée par une note pénalisante. C'est cet usage de l'évaluation comme sanction du manquement au contrat pédagogique qui se déconstruirait aussi au travers des interactions avec les élèves qui en revendiquent le caractère négocié.

On vient de le voir, proposer des évaluations difficiles, corriger sans aucune forme de tolérance et sanctionner les élèves quand ils font défaut au contrat pédagogique, c'est donner les gages d'un « bon enseignant » dans le contexte des pays d'origine des enseignants formés à l'étranger. Ces manières d'évaluer laissent entrevoir comment la valorisation de l'enseignant se construit sur la base d'un usage négocié de l'évaluation mais dans lequel l'une des parties en cause – l'enseignant – aurait un plus grand pouvoir. Les enseignants formés à l'étranger vont-ils pouvoir compter sur ces mêmes manières d'évaluer pour gagner en reconnaissance auprès de leurs différents partenaires de travail au Québec?

Les défis/turbulences au Québec

D'emblée, les enseignants formés à l'étranger découvrent que leurs représentations de l'évaluation sont en conflit avec celles de leurs partenaires scolaires. Ceux-ci sont réfractaires à toute forme d'usage de l'évaluation pour pénaliser les élèves et le manifestent par des critiques et

parfois des plaintes et des sanctions. C'est ce que rapportent plusieurs des enseignants formés à l'étranger, notamment Fatima, qui déclare : *« je me suis fait reprocher par mes élèves que mes tests sont toujours difficiles; [...] un collègue m'a aussi dit qu'une des questions que j'avais proposée pour l'examen, il n'était pas sûr que les élèves allaient trouver la réponse »* (DS-CC-EG2, Fatima). Une autre enseignante, Vika, dit aussi avoir reçu cette remarque de ses élèves *« [...] madame, pourquoi vous ne donnez pas des examens comme le prof de l'année passée? [...] les vôtres sont jamais évidentes; on ne peut pas avoir des 100% »* (DS-CC-EG2, Vika). Des plaintes de cette nature, Békir en a aussi reçu au cours de sa première année d'enseignement au Québec où un élève lui dit *« monsieur, vos maths sont différentes des autres; [...] vous enseignez bien, mais vos examens, c'est jamais facile »* (DS-CC-EG2, Békir).

Ces différentes formes de critiques des partenaires de travail quant à leurs manières d'évaluer leur reflètent les écarts avec les façons d'évaluer de leurs pairs. Il faut remarquer que les enseignants formés à l'étranger ne partagent pas d'emblée la même vision de l'évaluation des apprentissages avec leurs élèves. Ce faisant, dans leurs premières expériences de notation de leurs travaux, plusieurs n'ont pu éviter des confrontations directes avec des élèves qui venaient revendiquer des tests à leur portée. C'est ce que reflète Békir :

au début, je ne comprenais pas pourquoi ils réclamaient des tests plus faciles et faisaient des comparaisons avec ce que proposent les autres collègues; [...] moi, j'étais convaincu que leur donner des tests un peu plus difficiles était la meilleure façon de les préparer; [...] eux trouvaient que je les pénalisais; [...] donc le conflit est là; [...] on se critique; [...] moi, je leur reprochais de ne pas travailler fort; eux trouvaient que je ne respectais pas ce qu'on a vu en classe; [...] alors la tension monte; [...] mais, pour éviter les sanctions, il faut étouffer l'affaire pour que ça ne remonte pas à la direction (DS-CC-EG2, Békir).

Cet extrait reflète que l'évaluation des apprentissages est au cœur d'un jeu de pouvoir. On voit se confronter des façons de faire et des conceptions trouvant une légitimité ou non selon le contexte de référence des acteurs concernés : le pays d'origine pour les enseignants formés à l'étranger et le Québec pour les élèves. Il faut noter que l'incompréhension mutuelle entre les enseignants et les élèves proviendrait surtout de cette divergence d'interprétations de l'usage de la « rigueur » dans l'évaluation des apprentissages. Dans un camp, celui des enseignants formés à l'étranger, celle-ci signifie « mieux préparer les élèves », tandis que dans l'autre, celui des élèves québécois, cela représenterait une manière de les « pénaliser ». Ce faisant, les acteurs en présence

ne peuvent éviter la confrontation : ils se critiquent mutuellement parce qu'ils n'ont pas une vision partagée de l'évaluation. Le cas de Békir est exemplaire des confrontations conflictuelles que certains enseignants formés à l'étranger ont eues avec leurs élèves. Sommés de renoncer à des manières d'évaluer auxquelles ils attachent un sens – que ne partagent pas leurs partenaires de travail – et compte tenu des pressions à l'alignement sur les manières d'évaluer des pairs, plusieurs enseignants formés à l'étranger se retrouvent assez souvent avec une faible marge de manœuvre. Premièrement, l'évaluation est au cœur d'enjeux sociaux très forts et qui placent la réussite de l'élève au centre du projet de l'École québécoise. Deuxièmement, plusieurs enseignants formés à l'étranger n'ont pas encore acquis l'ensemble des règles de fonctionnement qui permettent d'y répondre selon les normes prescrites. Plusieurs vivraient la tension entre accepter ou rejeter les demandes des élèves surtout qu'ils n'ont pas l'habitude de les voir dans leur expérience antérieure. Ils doivent décider sous la pression des sanctions, comme l'explique Vika :

au début, on ne sait vraiment pas si les élèves ont droit ou pas de réclamer des tests faciles; pour nous [...] facile ou difficile ça dépend de l'enseignant ; c'est lui qui décide [...] ici si les élèves réclament [...] si cela remonte aux parents [...] retombe à la direction [...], tu risques de perdre ton poste [...] donc on n'a pas vraiment le choix (DS-CC-EG2, Vika).

Il apparaît ici que les élèves socialisent les enseignants à des manières de faire qui reflètent une pratique négociée de l'évaluation. N'ayant pas connu cette pratique, plusieurs se questionnent quant à la légitimité de négocier l'évaluation avec les élèves. Aussi, certains douteraient de la bonne foi des élèves, compte tenu de leur méconnaissance des codes du contexte, ils craindraient que « les élèves ne [soient] en train de chercher le moyen de [les] piéger, pour [les] induire en erreur » (DS-CC-EG2, Nabila).

En résumé, les enseignants formés à l'étranger réalisent au travers des critiques et des sanctions de leurs partenaires de travail que certaines de leurs manières d'évaluer antérieures ne sont pas opératoires dans leur nouveau contexte scolaire ; leurs partenaires de travail jugeant ces manières d'évaluer pénalisantes pour les élèves. Vont-ils tout de même continuer à les perpétuer au risque de perdre leur poste ?

La transformation/apprentissage des manières d'évaluer au Québec

À mesure qu'ils rencontrent des résistances de leurs élèves qui refusent de cautionner leurs explications, les enseignants formés à l'étranger apprennent progressivement qu'ils ne peuvent pas compter sur certaines des manières d'évaluer qui faisaient qu'ils apparaissaient dans leurs pays d'origine comme des exemples de « bons enseignants ». Au Québec, la reconduction de ces manières d'évaluer les met en conflit avec leurs élèves, ces conflits pouvant occasionner ultimement leur perte d'emploi. Comme on le verra, sous le coup des conseils des pairs, ils renoncent progressivement à ces manières d'évaluer. Ils apprennent que l'évaluation n'est pas un processus de jugement nécessitant de piéger les élèves; puisqu'elle implique de porter prioritairement attention aux réussites d'abord.

Une troisième norme et valorisation : éviter de piéger les élèves dans un test

Comme noté par les enseignants formés à l'étranger eux-mêmes, tenter de piéger les élèves par l'évaluation s'est révélé une pratique non opératoire au Québec, pour deux raisons principales : premièrement, en raison « des prescriptions²⁴ » qui leur interdit formellement de telles pratiques; deuxièmement, en raison de la sanction des écarts entre leurs manières d'évaluer et celles de leurs pairs. Certains enseignants l'auraient appris au travers des revendications des élèves qui souhaitaient plus de cohérence et de transparence dans l'évaluation. Par exemple, Békir explique comment une discussion avec un de ses élèves le socialise à une manière d'évaluer rejetée dans son nouveau contexte de travail. Cet élève lui raconte la mésaventure d'Abdoulaye (prénom fictif), un enseignant qui l'avait précédé dans l'école et qui aurait été congédié à cause de ses pratiques d'évaluation. Abdoulaye est un enseignant qui introduisait un piège dans les tests qu'il proposait pour évaluer les apprentissages de ses élèves.

moi, je me rappelle d'un élève qui m'a posé la question de savoir si j'allais évaluer de la même façon que monsieur Abdoulaye; je lui ai demandé comment monsieur Abdoulaye faisait; puis il m'a expliqué que lui il ajoutait une réponse avec les QCM qui était comme un piège parce ça peut ressembler à la réponse sur une partie et l'autre est fausse; là les élèves tombaient dans le piège; j'ai demandé comment réagissaient les élèves; et puis il m'a dit que les élèves n'étaient pas contents; certains parent sont venus se plaindre [...]; après je pense que l'école s'est séparée de ce monsieur parce qu'il y avait beaucoup de plaintes [...] cet élève-là, je pense il vient du Maghreb; il m'a pris en sympathie, et je pense que c'est pour cela qu'il m'a parlé de ça (DS-CC-EG1-Békir).

²⁴ Les enseignants formés à l'étranger désignent par ce terme les documents administratifs qui encadrent l'évaluation au Québec, la Politique d'évaluation des apprentissages (2003) entre autres.

Pour Békir, l'échange avec cet élève a été pour lui un révélateur puissant de ce qu'il pouvait faire ou ne pas faire concernant l'évaluation. Il comprend à partir des conséquences d'un cas concret que les élèves et même les parents apprécient peu des tests contenant des pièges. Cette expérience l'amène à questionner sa pratique et à la mettre en perspective avec son nouveau contexte de travail. Il précise :

ça m'a fait réfléchir un peu sur comment nous on voyait l'évaluation avant ; mais en même temps, on comprend que ici la fonction de l'évaluation ce n'est pas pour sanctionner l'élève ; [...] donc, on ne doit pas le piéger ; [...] j'ai eu la chance avec cet échange parce que je pouvais moi aussi faire les mêmes erreurs que monsieur Abdoulaye ; [...] donc nous aussi on apprend des élèves les erreurs des autres ; [...] on voit ce qu'ils n'ont pas apprécié et on essaie de ne pas reproduire les erreurs qui ont fait que les autres ont été sanctionnés (DS-CC-EG1-Békir).

Cet extrait montre que les élèves sont aussi des acteurs importants dans la reconstruction des manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger : ils les socialisent aux manières de faire acceptables en leur expliquant celles qui ne le sont pas et qui sont susceptibles d'entraîner des sanctions à leur égard.

Les collègues sont aussi actifs dans la socialisation aux manières d'évaluer acceptables de la même façon, par exemple en prévenant les sanctions qui sont susceptibles de tomber si les enseignants formés à l'étranger maintiennent leurs manières de faire, notamment l'introduction de pièges dans l'évaluation. Par exemple, Fatima l'apprend par son collègue de travail qui lui fait des remarques à propos d'une question que ses élèves n'ont pas bien réussie. Elle révèle que ce collègue attirait habilement son attention sur le fait de ne pas piéger les élèves au risque de se faire sanctionner par les plaintes de ces derniers ou de leurs parents. Elle explique :

ce n'est pas que j'ai introduit un piège, mais il y avait une question que les élèves ont moins bien réussi ; [...] et puis mon collègue m'a suggéré de regarder cette question, parce qu'il y a un problème si beaucoup d'élèves ne l'ont pas réussie ; [...] voir un peu si elle n'était pas difficile par rapport au niveau des élèves ; [...] moi, c'est un peu tout ça en plus des échanges qu'on a eues à l'université dans les cours avec d'autres collègues qui étaient déjà dans les classes qui m'a fait changer de méthode ; [...] tout ça finalement amène à se dire « ok ! ici, on évalue comme ça ; ça doit être transparent ; pas de piège » ; donc je dois fonctionner de cette façon (DS-CC-EG1, Fatima).

La reconstruction de ses manières d'évaluer s'opérerait alors par alignement sur les pratiques des collègues même si elle ne semble pas convaincue de la pertinence d'opérer de cette façon. Une autre enseignante, Sadia explique que son abandon de l'introduction des pièges dans les tests viendrait d'une sensibilisation par une enseignante qu'elle considère comme son mentor. Au cours d'échanges informels, celle-ci lui fait comprendre certains détails importants dans son nouveau contexte de travail, notamment ce à quoi elle devait faire attention au sujet de l'évaluation des apprentissages.

Henriette était d'une grande générosité, une véritable mine d'informations ; elle m'expliquait un peu tout sur le système ; [...] c'est d'elle que j'ai appris que ici il faut faire attention avec l'évaluation, surtout ne pas essayer de piéger les élèves [...] ; « c'est vraiment pas ce qu'on attend de l'évaluation » ; [...] elle a beaucoup d'expérience; depuis qu'elle m'a dit ça, j'essaie d'en tenir compte dans les tests que je propose ; en même temps je le vois aussi avec mon autre collègue quand on prépare les tests, on ne met vraiment pas de piège ; [...] les tests avec des pièges, ça ne marche pas ; tu peux être sanctionnée avec les réactions des élèves (DS-CC-EG1, Sadia).

Aux vues de ce qui précède, il conviendrait de relever que parfois les enseignants formés à l'étranger renoncent à leurs manières d'évaluer antérieures en tenant compte des conséquences sur leur propre maintien en poste. Ils accepteraient ainsi de s'aligner sur leurs collègues par crainte des sanctions de leurs partenaires de travail.

Une quatrième norme et valorisation: donner zéro au travail d'un élève est inacceptable

Une autre des manières d'évaluer qui s'est révélée non opératoire au Québec a concerné le fait de donner un zéro à un travail qui était peu conforme aux attentes. Sensibilisés par leurs collègues au sujet de cette norme de non pénalisation des élèves avec un zéro, certains enseignants formés à l'étranger s'étonnent de l'interdiction de l'usage de cette manière d'évaluer à laquelle ils avaient légalement recours dans leurs pays d'origine. C'est ce que reflète Fatima en rapportant une conversation avec un collègue.

concernant le zéro, il m'a dit que ça c'était à éliminer dans mes pratiques; j'ai entendu aussi des collègues échanger entre eux au sujet d'élèves qui ont eu une note basse 40% l'un et un l'autre 35%; ils étaient alarmés par le 35%; et puis moi je les ai entendu faire la remarque que cet élève ne travaille pas, "il n'a rien fait sur sa copie!" et moi je me suis questionnée; pour moi, il n'a rien fait, c'est un zéro; mais non, il a eu un 35%; c'est comme s'il y avait une barre minimale; ça m'a ramené à une remarque qui m'avait été faite à mes tous débuts en enseignement dans mon pays, un inspecteur qui m'avait dit, on était en groupe, que ce n'est pas normal de donner un zéro à un élève; je me rappelle, tout le groupe n'était pas d'accord, parce que nous on voyait mal comment donner une note supérieure à zéro à un élève qui n'a rien trouvé; [...] donc cette expérience avec le collègue, ça m'a aidé à me remettre en question (DS-CC-EG2, Fatima).

Cet échange entre des collègues est pour Fatima une opportunité de découverte d'une norme non explicite, ce qu'elle appelle « une barrière minimale » dans l'évaluation des apprentissages. La découverte de cette norme minimale, qu'elle interprète comme le seuil à ne pas franchir en matière de notation des productions élèves, constitue un véritable choc pour elle. Elle dit être habituée à donner un zéro à un travail « mal fait » ou qui ne répondait pas à ses attentes; ce qui ne semble pas acceptable dans son nouvel environnement professionnel. Ainsi, pour intégrer à ses manières d'évaluer ces apprentissages qu'elle réalise à l'écoute de ses collègues, elle commencerait par renoncer à la double norme dichotomique à partir de laquelle elle jugeait les productions des élèves : « travail fait ou pas fait »; « résultat correct ou incorrect » (DS-CC-EG2-Fatima). En d'autres mots, les partenaires scolaires désavouent cette manière d'évaluer. Également, si les collègues d'origine québécoise socialisent les enseignants formés à l'étranger aux valorisations locales en matière d'évaluation, d'autres, également issus de l'immigration mais intégrés depuis plusieurs années au Québec, joueraient également ce rôle. Ces collègues miseraient sur leurs expériences, parfois leurs mésaventures, pour leur expliquer ce qu'ils devraient abandonner pour que leurs pratiques soient plus harmonieuses avec celles de leurs partenaires de travail. Ils découvriraient avec eux que, dans leur nouveau contexte de travail, l'évaluation ne peut pas être utilisée pour sanctionner à l'extrême (i.e. : *donner zéro*) les travaux d'élèves qui ne satisfont pas aux attentes. C'est le conseil qui est donné à Békir par un de ses collègues originaire du Maghreb et dont l'expérience avec l'École québécoise se mesure à plus de 15 ans d'enseignement et de présence régulière dans les classes:

il m'a appris qu'ici le zéro n'est pas toléré; [...] la direction ne vas pas l'accepter ; donc tu dois t'arranger pour ne pas donner zéro, même si la qualité n'y est pas; [...] des fois, en classe les élèves viennent directement revendiquer leurs points; [...] tu dois les leur donner si tu veux avoir la paix avec eux et avec les parents (DS-CC-EIE-Békir).

Cet extrait reflète que les enjeux d'alignement sont importants pour la carrière et que la quiétude dans l'exercice du métier se négocierait sur le terrain du rapport à l'autre – ici les parents – et des jeux de pouvoir qui le façonne. Békir se plie à cette contrainte, même s'il souligne sa difficulté à renoncer à des manières d'évaluer qu'il trouve légitimes « [...] *c'est vraiment compliqué quand on arrive d'un système où le zéro est autorisé, parce que les notes varie de 0 à 20* » (DS-CC-EIE-Békir). Il semble que les sanctions des partenaires scolaires seraient des moteurs de la reconstruction des manières d'évaluer des enseignants formés à

l'étranger, du moins pour ce qui a été constaté jusqu'ici. L'anticipation sur ces sanctions les inciterait à renoncer à mobiliser l'évaluation selon cette perspective jugée pénalisante par les partenaires scolaires. La reconstruction des manières d'évaluer habituelles procèderait sur ce plan par abandon pour échapper aux sanctions.

Une cinquième norme et valorisation: aider les élèves lors des tests en classe est une exigence professionnelle

Une autre des manières d'évaluer qui s'est révélée non opératoire au Québec a concerné le fait de laisser les élèves s'acheminer vers un échec, sous prétexte que cela faciliterait le travail de correction. Comme l'ont relevé plusieurs des enseignants formés à l'étranger, Békir et Vika entre autres, c'est surtout en découvrant les visées de l'évaluation au Québec qu'ils auraient commencé à travailler pour éviter que leurs élèves se retrouvent avec un zéro lors de l'évaluation. En effet, grâce aux échanges avec les pairs et parfois les conseillers pédagogiques, certains enseignants formés à l'étranger accepteraient d'apporter de l'aide à leurs élèves même pendant la passation des tests. Ce changement de pratique est important si l'on tient compte du fait que dans leurs pays d'origine, ils ne devaient pas intervenir même s'ils voyaient que des élèves ont des difficultés et s'acheminent vers un échec à leur test. C'est ce que relève Vika qui explique qu'il est inconcevable d'apporter un quelconque soutien à l'élève un jour d'évaluation. Au Québec, elle agirait dans la logique des prescriptions qui accordent de l'intérêt à l'importance de donner des ressources aux élèves. Cette intervention semble, de son point de vue, un détournement de la fonction de sanction de l'évaluation qu'elle connaissait avant ; ce renoncement exigeant d'elle beaucoup d'efforts.

Ici, je me suis vraiment adaptée à plein de choses; [...] dans mon pays, un élève ne peut s'imaginer avoir de l'aide le jour de l'examen; c'est un devoir, tu dois te débrouiller avec ce que tu as appris; ici, même pendant l'examen, j'ai eu des élèves qui ont levé la main; [...] ça me semblait bizarre; ils avaient besoin d'aide; il fallait que j'apporte du soutien; [...] c'est comme ça; [...] chez moi, l'enseignant est content qu'il y ait des élèves qui sont d'emblée en échec; ça facilite la correction; tu donnes zéro et tu passes; ici c'est inimaginable; [...] c'est comme si tu n'as pas le droit de pénaliser ceux qui n'apprennent pas; [...] ça j'ai eu du mal à l'accepter; mais le contexte veut qu'on abandonne ça, de sanctionner les élèves avec un zéro pour une tâche mal faite ou non réussie; alors je m'aligne sur ça (DS-CC-EIE-Vika).

Un constat important à relever relativement à l'évaluation dans le pays d'origine, c'est le fait que les enseignants travaillent souvent avec des effectifs pléthoriques, alors que les tests qu'ils proposent tendent à mesurer la quantité d'informations que les élèves sont capables de restituer par rapport à ce qui leur a été enseigné. De fait, si l'un d'eux est en défaut par rapport à cette valorisation sociale forte de l'évaluation, cela peut sembler positif dans un sens économique de la correction, c'est-à-dire qu'en donnant zéro, l'enseignant gagne du temps et applique à l'élève une pénalité exemplaire. Au Québec, la situation est toute autre et l'évaluation est au service de l'apprentissage. Il semble évident que les élèves y socialisent les enseignants formés à l'étranger en réclamant le droit d'être aidés pendant les examens. Ils les influencent dans l'abandon de certaines de leurs manières d'évaluer. Lorsqu'on suit cette analyse par comparaison, on voit comment Vika essaie de mettre en relief les contrastes entre les représentations de l'évaluation au Québec et son pays d'origine. C'est dans cette mise en parallèle que certains enseignants formés à l'étranger essaieraient, sans doute, de trouver des repères pour traiter les situations nouvelles qui se présentent à eux. C'est ce dont témoigne aussi Békir.

[...] des fois, quand je rencontre une situation qui me perturbe, j'essaie de faire le lien avec ce que je faisais avant dans l'évaluation ; là je me dis "est-ce que je peux faire la même chose ici?" ; par exemple pour le zéro ; [...] j'ai eu une expérience avec un élève qui si c'était dans mon pays, moi je lui aurai donné zéro; j'ai couru derrière lui pour le supplier de venir faire l'évaluation; il était en 4^e année; il a besoin d'une note pour l'examen de l'année; j'ai couru derrière, j'ai négocié pour qu'il accepte de venir faire l'évaluation; [...] ça dans mon pays, je ne l'aurais jamais fait; il n'est pas là, c'est fini, c'est zéro; [...] ce zéro-là, même la direction ne peut pas m'amener à le changer; c'est comme ça sur ce plan-là; [...] ici, on essaie de ne pas donner zéro; un collègue m'a dit "tu vas avoir à tout justifier, pourquoi tu as donné zéro; est-ce que tu as épuisé toutes les voies de recours; as-tu écrit au parent?" etc.; alors il faut vraiment négocier, c'est le plus simple; [...] alors moi finalement j'ai négocié avec l'élève pour qu'il vienne faire son évaluation ; je l'ai vraiment supplié, c'est ça le mot (DS-CC-EG2-Békir).

Cet extrait montre qu'au Québec, les enseignants formés à l'étranger découvrent que même des aspects de l'évaluation sont négociables – ce qui était impensable dans leurs pays d'origine –, et que sur ces questions, le rapport de places est inversé: parfois, l'enseignant doit même « supplier » les élèves. Ils découvrent aussi qu'ils doivent justifier leurs notes, et donc que les pratiques d'évaluation sont négociées avec les autres acteurs de la communauté éducative. On le voit, Békir est obligé de supplier son élève grâce aux conseils du collègue qui le socialise à cette manière de faire, mais aussi par la peur de la sanction des parents qui entraîneraient la perte de son emploi.

Une sixième norme et valorisation: ne pas priver les élèves d'un 100% mérité

Une autre des manières d'évaluer qui s'est révélée non opératoire au Québec concerne une pratique qui repose sur l'idée selon laquelle les élèves ne peuvent pas mériter une note de 100%, du fait même de leur statut d'apprenant. Sur cette question, notons que si certains enseignants formés à l'étranger abandonnent par anticipation sur les sanctions, d'autres le font à la suite d'une stigmatisation ou une critique peu valorisante faite sur eux par leurs élèves. C'est le cas de Nabila qui rentre en conflit avec ses élèves qui viennent lui réclamer de meilleures notes. Comme pour la faire fléchir, ceux-ci la jugent « méchante » par comparaison avec ses autres collègues qui eux donnent de « bonnes notes » à leurs élèves. Ces comparaisons qui déconstruisent sa conception du « bon enseignant » lui renvoient une image d'elle qui est dévalorisante. Pour corriger cette image, elle accepte de s'aligner, c'est-à-dire faire comme ses collègues, alors qu'auparavant elle considérait que :

100% c'est trop; ici on le donne facilement; 100%, il faut bosser très fort pour l'avoir [...]; 100%, c'est la perfection et pour nous la perfection elle n'est pas [...]; moi je ne suis pas parfaite et personne n'est parfaite; alors c'est pour ça qu'on ne donne pas le 100%; mais ici je donne maintenant des 100% (DS-EG5, Nabila).

[...] ici, si tu ne donnes pas de 100%, les élèves vont pas bien t'apprécier; [...] quand ils te comparent aux autres ou parlent de toi, [...] toi c'est "l'enseignante" ; c'est ça ton nom parce c'est ce qu'ils voient; tu ne donnes pas de bonnes notes (DS-CC-EIE, Nabila).

On voit ici un alignement sur les pairs sous le coup de la stigmatisation. Nabila a abandonné sa manière d'évaluer habituelle pour se conformer à la norme du « bon enseignant » que lui reflètent ses élèves. Selon ces derniers, un « bon enseignant » c'est plutôt celui qui donne de bonnes notes, « *ses élèves sont capables d'avoir des 100%* » (DS-CC-EIE-Nabila). La stigmatisation des élèves aurait ainsi pour effet d'inspirer une évolution des manières d'évaluer façonnées autrefois par des attentes de la « copie parfaite », alors que paradoxalement, Nabila considère qu'elle n'est pas de portée humaine. Sur ce plan, notons que certains des enseignants formés à l'étranger – par exemple Nabila et Fatima – travaillent à améliorer leur manière de juger les productions des élèves, en acceptant de donner désormais des 100% à leurs élèves.

En résumé, les expériences relatées par les enseignants formés à l'étranger reflètent que la reconstruction de leur savoir-évaluer se ferait par l'abandon de certaines pratiques, notamment celles jugées pénalisantes pour les élèves. On l'a vu, s'ils s'alignent, ce n'est généralement pas parce qu'ils adhèrent pleinement au bien-fondé de le faire, mais plutôt parce qu'ils n'ont pas le choix, compte tenu des sanctions des partenaires de travail, des stigmatisations encourues. Ces sanctions provoqueraient une pression à l'alignement.

3.1.3 Les manières d'évaluer jugées humiliantes pour les élèves

nous on donnait les notes par ordre; d'abord les meilleurs élèves, ceux qui ont bien travaillé, on les félicite; on les valorise; on finit avec les plus faibles notes; on les critique pour qu'ils travaillent mieux la prochaine fois; [...] ici c'est quelque chose que je ne peux pas faire; tu risques d'être convoqué à la police parce que c'est une faute grave; [...] il y a des parents qui vont porter plainte, c'est sûr; [...] dans mon pays, dire les notes à haute voix, classer les élèves, c'est normal; les parents ne sont pas contre ça; c'est comme ça que font tous les enseignants (DS-CC-EG1-Vika).

D'autres usages de l'évaluation des apprentissages abandonnés par les enseignants formés à l'étranger au Québec concernent les pratiques de classement humiliantes pour les élèves, en cohérence avec le principe de justice méritocratique. Trois manières d'évaluer reflétaient l'application de cette justice méritocratique dans le pays d'origine : a) noter les productions des élèves de façon sévère pour empêcher qu'ils obtiennent de très bonnes notes; b) rendre les notes en les proclamant à haute voix et selon l'ordre du mérite, les plus faibles recevant leur note en dernier; c) arranger la distribution des notes selon un mode de regroupement prédéfini et accepté de façon tacite par tous. Dans le pays d'origine, ces façons de faire étaient valorisées pour entretenir la compétition entre élèves. Or, il semble que ce n'est pas le cas au Québec où les partenaires scolaires sanctionnent globalement la reproduction de cette justice méritocratique. Que font-ils alors de cet usage habituel de l'évaluation qui s'inscrit dans cette idéologie? Comme on le verra, les expériences vécues telles des contraintes ou sanctions forceraient les enseignants formés à l'étranger à abandonner des manières d'évaluer que leurs partenaires de travail considèrent d'emblée comme humiliantes, c'est-à-dire dégradantes pour l'image et l'estime de soi de leurs élèves.

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans le pays d'origine

Comme l'ont relevé plusieurs des enseignants formés à l'étranger, l'évaluation des apprentissages obéirait dans leurs pays d'origine à un principe de justice méritocratique. Suivant ce principe, l'évaluation servirait à « écrémer », c'est-à-dire à écarter plus rapidement les élèves les moins performants; ce que résume la formule de Fatima « [...] *plus on avance, plus les effectifs diminuent ; on forme vraiment l'élite* » (DS-CC-EG1, Fatima). Appliquer une justice méritocratique, c'est aussi comparer les élèves les uns les autres pour ne valoriser que les plus méritants. Ainsi, pour « contraindre » les élèves à travailler davantage, c'est-à-dire les empêcher de « faire dans la paresse », les enseignants resserreraient la notation. Il s'agissait de ne pas donner aux élèves des notes très bonnes « [...] *pour les maintenir dans l'idée qu'ils ne sont pas assez bons et afin qu'ils travaillent plus fort* » (DS-CC-EG1, Békir). La sévérité dans la notation des productions des élèves refléterait ainsi une sorte d'intransigeance et de rigueur quant à la pratique de l'évaluation des apprentissages. Békir explique que c'est de façon « pragmatique » que la sévérité était appliquée dans le contexte de son pays d'origine : « *être sévère en notation servait à deux choses : la première, c'est qu'on fait le tri pour différencier les bons élèves des autres, les faibles; séparer les travailleurs des paresseux; la deuxième, ça sert à aussi à déterminer que tel professeur est un bon enseignant* » (DS-CC-EG1, Békir).

Il est intéressant de relever que la sévérité de l'évaluation permettrait de forger des catégories d'élèves, isoler les « paresseux », ceux qui ne performant pas fortement mais construirait en retour des catégories d'enseignants; les plus sévères étant valorisés parmi leurs pairs. Cette vision partagée par le groupe d'enseignants formés à l'étranger façonnerait les manières d'évaluer de plusieurs d'entre eux. Nabila comme Fatima expliquent que lorsqu'elles sont sévères dans leurs manières de noter, c'est surtout dans un souci d'inciter les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes. Elles appuient utiliser cette sévérité avec l'intime conviction que c'était la meilleure façon de préparer leurs élèves à un « monde de compétition qui ne fait de la place qu'aux seuls meilleurs » (DS-CC-EG1, Nabila). Noter sévèrement les productions, nous dit Fatima, c'est d'une certaine façon « familiariser les élèves avec un système d'évaluation qui ne leur fera pas de cadeau » (DS-CC-EG1, Fatima). Elle rapproche sa pratique de la notation des productions avec une convention partagée dans le pays d'origine, c'est-à-dire « qui aime bien, châtie bien » (DS-CC-EG1, Fatima).

D'autres manières d'évaluer reflèteraient aussi cette justice méritocratique, notamment le « tri sélectif » par la notation qui permettait de classer les élèves selon leurs performances. Les enseignants expliquent que cette sélection allait jusque dans la manière d'arranger la distribution des notes qui, selon les conventions partagées, devait cadrer avec une organisation préétablie des performances permettant d'identifier un élève comme « bon », « moyen » ou « mauvais ». En d'autres mots, un élève est considéré comme « bon » lorsque ses notes sont au-dessus de la moyenne, « moyen » lorsqu'elles sont légèrement au-dessus de la moyenne ou tournent autour de celle-ci, « mauvais ou faible » lorsque les notes sont en-dessous de la moyenne. Les enseignants décrivent une pratique courante de cette distribution proportionnelle des notes qui serait partagée dans leur groupe professionnel et socialement acceptée. Vika en donne une illustration plus concrète :

[...] dans mon pays, en général lorsqu'on a fini de corriger, on s'arrange toujours pour classer les élèves selon leurs performances; tu pouvais avoir soit trois groupes ou quatre, mais généralement, on avait quatre; [...] les excellents « un petit groupe d'élèves; pas du 20 sur 20 bien sûr; [...] c'est entre 15, 16 ou 17 sur 20 au maximum », les bons « entre 12 et 14 sur 20 », les moyens « entre 11 et 9 ou 8 sur 20 c'est le grand bassin » et enfin les faibles « presque en échec; leur nombre c'est à peu près le double du premier groupe ou l'équivalent du 2e groupe » (DS-CC-EIE, Vika).

D'emblée, il faut faire le constat que cette catégorisation sélective des élèves par la notation reposerait sur une distribution des notes qui penche plus largement vers la négative. On remarque que le plus grand nombre d'élèves se retrouvent vers les notes les plus faibles, ce qui confirmerait l'idée de « former l'élite », énoncée précédemment par Sadia (DS-EG2). Aussi, et cela a été confirmé par les enseignants en provenance du Maghreb, cette manière d'évaluer dont parle Vika et qui consisterait à arranger les notes permettrait, relate Békir, « *de juger de la rigueur du travail de l'enseignant et du haut niveau d'exigence de [ses] évaluations pour favoriser l'esprit de compétition ; ça vous donne de la crédibilité aux yeux des collègues et de la direction; c'est ce qui fait qu'ils te considèrent aussi comme un bon enseignant* » (DS-CC-EG1).

On le voit, la catégorisation sélective des élèves par l'arrangement des notes, en tant que manière d'évaluer socialement acceptée, contribuerait à la valorisation de l'enseignant dans le pays d'origine. Elle est un signe distinctif du « bon enseignant », image à laquelle les enseignants formés à l'étranger semblent accorder une grande importance. Dès lors, en s'intégrant dans les écoles au Québec, vont-ils mobiliser cette même manière d'évaluer pour faire valoir leur image de « bon enseignant »? Comment, dans l'interaction, leurs nouveaux partenaires de travail interprètent-ils eux cette manière d'évaluer?

Les défis/turbulences au Québec

D'emblée les enseignants formés à l'étranger découvrent que la justice méritocratique n'est pas opératoire dans leur nouveau contexte de travail. À leur grand étonnement, ces enseignants constatent que cette pratique qui autrefois participait de la construction de leur réputation de « bon enseignant » est fortement dénoncée par leurs partenaires scolaires au Québec pour qui elle représente une forme d'humiliation des élèves. Ce faisant, les contestations et critiques auxquelles ils ont eu à faire face les auraient amenés à s'en départir progressivement, et ce, même si plusieurs la considèrent encore comme légitime pour maintenir un climat de compétition entre les élèves, pour les motiver à apprendre et performer.

C'est la mésaventure d'une compatriote de Vika qui servira de référence pour mettre en relief les tensions autour de la reconduction de la justice méritocratique dans l'évaluation des apprentissages au Québec. Vika rapporte que sa compatriote – appelons-la Linda –, une immigrante qui enseigne l'espagnol dans une école montréalaise, a vu sa manière d'évaluer fortement remise en cause. Au cours de ses premières années dans les écoles montréalaises, cette enseignante a pensé bien faire en ne donnant pas des notes élevées et en s'arrageant pour que les performances des élèves puissent permettre de les classer selon quatre groupes : les excellents (une très faible minorité), les bons (un groupe un peu plus nombreux que le premier), les moyens (la majorité) et les faibles (environ le double du premier groupe). Vika précise que si Linda lui en a parlé, c'est justement parce qu'elle a été surprise par son rejet dans son nouveau contexte de travail, sa direction refusant de prendre les notes qu'elle lui a présentées : « *la directrice [...] a dit qu'elle ne peut pas les accepter [les notes]; c'est trop catastrophique; les parents vont se plaindre* » (DS-CC-EIE, Vika). Ce propos sonnerait l'alerte concernant la réception des manières d'évaluer par les partenaires de travail : ils s'opposent aux évaluations qui se démarquent par leur fort taux d'échec des élèves. Ce rejet étonne les enseignants formés à l'étranger dont l'expérience avec l'évaluation est toute autre dans leurs pays d'origine : les parents ne s'en mêlent pas. Vika raconte le choc qu'elle a vécu lorsque Linda lui a raconté cette mésaventure. Elle avait du mal à s'expliquer qu'on rejette des notes parce qu'elles sont basses. Ce faux-pas de Linda lui servirait de référence pour prendre la mesure des tensions au cœur de l'évaluation des apprentissages.

elle en riait quand elle me l'expliquait, mais j'imagine qu'à l'époque c'était très chaud ; [...] elle m'a dit "j'étais choquée parce que je ne savais plus quoi faire avec ces notes; est-ce que je dois les modifier pour plaire à la directrice; pour moi c'est pas éthique ; je n'avais pas inventé ces notes ; c'est le résultat du travail des élèves [...]" (DS-CC-EIE, Vika).

Cet extrait reflète bien la tension entre des visions divergentes de l'évaluation; cette tension interpellait l'éthique professionnelle. Pour l'enseignant formé à l'étranger, les notes sont le produit du travail des élèves. Donc, même si elles sont faibles (basses), elle n'a pas le droit de les modifier. C'est d'ailleurs de cette manière qu'il donnerait des gages de son intégrité professionnelle. Cette vision ne semble pas partagée avec la direction qui apprécierait la situation dans le sens d'une distribution différente du pouvoir en lien avec la reddition des comptes aux parents, ces derniers étant les gardiens du respect des valorisations en lien avec la réussite des élèves. Le contraste est bien net entre la vision de l'évaluation portée par les enseignants formés à l'étranger – *celle de « compétition » et de surpassement des élèves les uns par rapport aux autres* – et l'accueil que lui réserve les partenaires de travail qui y voient une « forme de sanction des élèves par les notes » (DS-CC-EIE-Vika).

Les enseignants formés à l'étranger ont revisité dans une mise en perspective temporelle certaines de leurs pratiques d'évaluation dans le pays d'origine. Ces pratiques professionnellement significatives de leurs représentations antérieures de l'évaluation des apprentissages seraient contestées dans leur nouvel environnement de scolaire au Québec. Ils ont trouvé que leur reproduction n'était plus possible puisqu'elles reflétaient pour les partenaires scolaires une humiliation des élèves. Par exemple, ils abandonneraient leurs manières de rendre les résultats des tests qu'ils utilisaient dans leurs pays d'origine en faisant le constat des conséquences associées à leur reconduction.

moi, je vois que la manière de rendre les notes, c'est vraiment différent avec mon pays; nous on donnait les notes par ordre; d'abord les meilleurs élèves, ceux qui ont bien travaillé, on les félicite; on les valorise; on finit avec les plus faibles notes; on les critique pour qu'ils travaillent mieux la prochaine fois; [...] ici c'est quelque chose que je ne peux pas faire; tu risques d'être convoqué à la police parce que c'est une faute grave; [...] oui, il y a des parents qui vont porter plainte, c'est sûr; [...] dans mon pays, dire les notes à haute voix, classer les élèves, c'est normal; les parents ne sont pas contre ça; c'est comme ça que font tous les enseignants (DS-CC-EG1, Vika).

Cet extrait suggère que devant les pressions sociales, les enseignants formés à l'étranger en viennent à abandonner certaines pratiques caractéristiques de la justice méritocratique qui était la norme dans leurs pays d'origine. Leur reconduction entraînerait les sanctions des partenaires de travail, les parents notamment. La crainte des sanctions inspirerait alors des renoncements. Aussi d'autres enseignants disent abandonner ces manières d'évaluer en découvrant ce qu'en pensent les parents et surtout la manière dont ils vivent ces expériences lorsque cette justice méritocratique est en défaveur de la valorisation de leur enfant. C'est ce que relève Fatima qui rapporte l'expérience d'un parent d'élèves qui a participé à un projet de recherche auquel elle a aussi participé l'année précédente; il semble que les propos de ce parent d'élève l'ont sensibilisée à la délicatesse du sujet.

[...] moi, je ne l'ai pas vécu ici; je sais que dans mon pays je classais les copies, les forts d'abord et les faibles ensuite; peut-être que je ne critique pas comme ça mais il reste que la manière de rendre les copies par ordre ça crée ce sentiment chez certains élèves; un sentiment d'humiliation [...] je me rappelle encore dans la dernière rencontre avec l'expérience de Lucie (prénom fictif d'un parent d'élèves); elle avait presque supplié de ne pas faire ça, classer les élèves; je pense elle avait raconté l'histoire de sa fille qui est arrivée effondrée parce qu'elle avait reçu sa copie avant dernière; ça lui confirmait qu'elle n'était pas bonne dans la matière; elle a dit que c'était déstabilisant pour un parent de voir sa fille en larmes, complètement anéantie; je me mettais à sa place comme maman; je me dis c'est dur de vivre ça; donc ça fait partie un peu de ce qui m'a le mieux convaincu que cette pratique était à abandonner, même si je ne l'avais jamais fait (DS-CC-EG1-Fatima).

On constate que sur le coup, avec les sanctions, les enseignants formés à l'étranger s'ajustent mais n'adhèrent pas. Aussi, avec une explication, un point de vue autre qui rejoint leur expérience de parent – pensons ici à Fatima – ils finissent par donner du sens à ce qui ne se fait pas en contexte québécois et peuvent dès lors y adhérer. Le vécu des parents, lorsqu'il est explicité, contribuerait ainsi à socialiser les enseignants formés à l'étranger aux conséquences de l'évaluation sur la motivation des élèves. Ils abandonneraient en se projetant dans l'image du parent.

Aussi, l'abandon serait suscité par la comparaison des contextes de travail. C'est le cas de Sadia au sujet de la reconduction de la justice méritocratique dans son nouveau contexte scolaire. Comparant l'usage de cette justice méritocratique dans les contextes scolaires de leurs pays d'origine et des écoles montréalaises, elle souligne que ce qui est vu chez lui comme un caractère

distinctif d'un bon enseignant capable d'inciter ses élèves, par l'évaluation, à faire de la recherche pour réussir leurs examens, est condamné par ses partenaires scolaires au Québec : « tu ne peux pas faire de classement par ordre de mérite ici; ce n'est pas accepté [...] la direction te dira que ça va créer des plaintes de parents; c'est pas bon pour ton intégration » (DS-CC-EG2, Sadia). Cet extrait reflète que les directions socialiseraient aussi les enseignants formés à l'étranger en leur partageant les conséquences négatives des conflits avec les parents sur les questions d'évaluation. En d'autres mots, avoir des conflits avec les parents serait une façon de compromettre ses chances d'intégration harmonieuse dans les écoles. Plusieurs apprendraient au travers des objections de leurs directions et la plupart durant leurs premiers contrats qu'ils ne peuvent reconduire les manières de faire l'évaluation qui reflètent ou se rapprochent de la justice méritocratique. C'est ce dont témoigne Nabila qui relève :

ici, tu ne peux même pas utiliser le travail d'un élève pour donner un exemple aux autres; c'est comme si tu le valorises sur les autres; [...] oui, on le valorise d'une certaine façon pour que les autres prennent exemple sur son travail; [...] mais là on te dit non; tu dois tenir compte de comment les autres élèves vont se sentir s'ils n'ont pas aussi bien réussi que lui; [...] donc tu dois éviter toute pratique qui les mettrait entre guillemets, en "compétition" (DS-CC-EG2, Nabila).

On voit que l'estime de soi de l'élève au Québec est une norme incontournable. Les objections des partenaires scolaires ici présentées reflètent que l'usage de la justice méritocratique sous quelque forme que ce soit n'est pas tolérée. Pour les parents, il semblerait surtout que c'est par le souci de préserver les intérêts de leur enfant dont ils n'aimeraient pas voir les efforts anéantis par une comparaison avec les autres élèves. Les enseignants formés à l'étranger expliquent que les parents refuseraient aussi tout jugement de valeur négatif accompagnant la note de l'élève. « Ici, tu ne peux pas dire d'un enfant pas travailleur, qui a des notes faibles, que c'est un paresseux; [...] chez nous tu peux le faire sans rien craindre; ici tu va avoir une plainte qui va tomber parce que c'est humiliant pour l'enfant; tu ne respectes pas sa personnalité » (DS-CC-EG2, Békir).

Il faut relever que c'est en constatant l'impertinence de la reproduction de la justice méritocratique et les sanctions qu'elle peut entraîner – « tu peux te faire renvoyer de l'école » (DS-CC-EIE, Vika) – dans leur nouveau contexte de travail que les enseignants formés à l'étranger s'alignent sur leurs pairs. La mise sous contrainte avec les plaintes potentielles des parents les pousserait alors à dépasser cette espèce de certitude liant compétition et performance pour la réinterpréter à la lumière des contextes de leur travail.

La transformation/apprentissage des manières d'évaluer au Québec

mon changement dans l'évaluation a commencé comme avec cette histoire malheureuse de Linda; [...] elle, elle m'a dit « des fois il faut que tu "casses des œufs", que tu fasses des erreurs pour apprendre » (DS-CC-EIE, Vika).

En délaissant des pratiques jugées humiliantes par leurs partenaires scolaires, les enseignants formés à l'étranger semblent intégrer une autre vision de l'évaluation qui ne servirait non plus à catégoriser les élèves, mais plutôt à mobiliser leurs forces et faiblesses pour mieux les aider à réussir.

Une septième norme et valorisation: éviter d'utiliser l'évaluation comme moyen de catégorisation des élèves

Une autre des manières d'évaluer qui s'est révélée non opératoire au Québec a concerné la mobilisation de l'évaluation dans le sens de catégoriser les élèves en valorisant les uns (les forts) au détriment des autres (les faibles). Il faut souligner que, sous l'effet des conseils de leurs prédécesseurs qui les socialisent aux valorisations locales en liens avec le bien-être de l'enfant, plusieurs enseignants formés à l'étranger choisissent de renoncer à ces manières d'évaluer : « on les abandonnent pour ne pas avoir de problèmes » (DS-CC-EG2, Fatima). Ils apprendraient aussi par les sanctions des partenaires scolaires qu'au Québec, l'évaluation ne sert pas à promouvoir les seuls meilleurs élèves, mais surtout identifier les forces et faiblesses de chaque élève pour le soutenir en fonction de ses besoins d'apprentissage.

Il se dégage aussi des expériences relatées par les enseignants formés à l'étranger que les pressions des partenaires scolaires leur laissent souvent une marge de manœuvre très mince. Cela expliquerait que pour éviter des sanctions, ils s'alignent sur les manières d'évaluer de leurs pairs. C'est ce que suggère cet extrait dans lequel Fatima relate les conséquences négatives auxquelles elle a échappé en suivant les conseils de son collègue :

ici, le but de l'évaluation est totalement différent; on essaie de faire réussir tout le monde; [...] donc quand les notes ne sont pas bonnes, les élèves vont venir réclamer; si j'avais remis les notes basses que j'avais quand j'ai fini de corriger, je pouvais avoir des plaintes de parents; [...] mon collègue m'a sauvé des menaces, parce que je pouvais être renvoyée; [...] c'est en regardant tout ça que j'ai essayé de m'adoucir un peu pour éviter des problèmes (DS-CC-EIE-Fatima).

L'expérience des collègues serait déterminante dans la socialisation des enseignants formés à l'étranger aux normes et valorisations de leur nouveau contexte scolaire. Aussi, cet extrait montre que les enseignants formés à l'étranger renonceraient à leurs manières d'évaluer habituelles par la force du contrôle social exerçant sur eux une pression à l'alignement. On constate également que c'est en suivant les conseils pratiques de leurs collègues qu'ils achètent la paix avec leurs élèves et les parents. En effet, certains enseignants formés à l'étranger déclarent que des collègues leur ont suggéré de s'inscrire aux formations d'appoint en milieu universitaire comme à celles données en milieu de pratique pour s'imprégner des visées de l'évaluation au Québec et des pratiques attendues. C'est le cas de Vika qui s'inscrit à l'université pour apprendre comment s'y prendre avec l'évaluation à la suite des conseils de Linda. Elle relève « pour que je comprenne pourquoi je devais ranger aux oubliettes notre façon de classer les élèves avec les notes, [...] pour éviter les problèmes qu'elle a eus, il fallait que je prenne le cours d'évaluation à l'université; [...] j'ai suivi son conseil » (DS-CC-EG2, Vika).

Notons aussi que c'est à l'appui des expériences de remises en question des manières d'évaluer de leurs prédécesseurs en relation avec les potentielles sanctions qui leur seraient appliquées ou applicables en cas de transgression des valorisations sociales de leur nouvel environnement de travail que les autres enseignants formés à l'étranger, notamment Sadia, Békir, Fatima et Nabila, redéfinissent la visée avec laquelle ils envisagent de réaliser l'évaluation des apprentissages des élèves. Cette visée situerait la reconstruction de leurs manières d'évaluer dans une autre dimension révélée par Sadia dans son intervention. En prenant de la hauteur par rapport aux tensions au cœur de l'évaluation des apprentissages des élèves, elle apprend à décoder le sens caché dans le rejet de l'étiquetage des élèves par la notation et essaie d'intégrer une nouvelle éthique en relation avec l'évaluation. Elle déclare :

j'ai appris ici à mettre de l'avant une certaine éthique dans l'évaluation; [...] par exemple, tu ne peux pas dire les notes des élèves à haute voix comme ce que Vika vient de raconter; ce n'est pas acceptable; tout est confidentiel; on ne commente pas les notes des élèves, ni pour dire que l'un d'eux a très bien travaillé ou pas; ça on peut nous reprocher de catégoriser les enfants; c'est de petits détails insignifiants, valorisés dans nos pays, mais qu'on juge inacceptables ici; donc on est obligé de les abandonner; moi, j'ai eu la chance d'avoir une collègue très gentille, Henriette; elle me disait un peu tout; j'ai bénéficié de son expérience sans avoir des fois à lui poser des questions; c'est elle qui m'a dit "Sadia, tu sais ici on ne lit pas les notes des élèves à haute voix; c'est confidentiel [...]"; on dinaît ensemble à l'école (DS-CC-EG1-Sadia).

En cohérence avec la vigilance éthique, il semblerait que les enseignants formés à l'étranger doivent développer leurs pratiques d'évaluation sous le contrôle de partenaires scolaires jouant un rôle de régulateurs et entretenant les valorisations sociales partagées par des sanctions; ces valorisations reflètent le plus souvent les règles de fonctionnement au cœur des interactions quotidiennes entre les acteurs. Il faut remarquer que les enseignants formés à l'étranger ont généralement évoqué les parents comme des acteurs influents dans régulation de leurs manières d'évaluer. Qu'ils soient présents ou absents, c'est-à-dire qu'ils les aient ou non rencontrés, les enseignants formés à l'étranger pratiqueraient leur métier en tenant compte des attentes potentielles de ces derniers. Il semble que les parents exerceraient un contrôle sur la finalité pour laquelle les enseignants formés à l'étranger mettent en œuvre l'évaluation des apprentissages.

En synthèse,

Les enseignants formés à l'étranger ont évoqué des épisodes dont ils ont tiré des leçons, pour expliquer ce qui était important à abandonner dans leurs manières d'évaluer habituelles. On l'a vu, si trois de leurs manières d'évaluer ont semblé non opératoires au Québec, c'est au total sept règles de fonctionnement qui auraient contribué à façonner leur adaptation par abandon. L'examen de l'abandon en tant que processus adaptatif interactif montre qu'il prend forme dès lors que l'enseignant formé à l'étranger mesure les conséquences des sanctions sur sa carrière (i.e. : sa probation), son intégration socioprofessionnelle. L'adaptation serait, en effet, la résultante des interactions des migrants avec leurs différents partenaires scolaires. Il est apparu que dans le processus interactif de socialisation, le savoir-évaluer se reconstruit au travers de situations professionnelles dans lesquelles les acteurs en présence assument des rôles différents. Par exemple, si les enseignants formés à l'étranger sont actifs dans la reconduction des manières d'évaluer relevant de leur expérience antérieure, les élèves dans la revendication de leurs droits, les parents semblent plutôt actifs dans la préservation du respect des valorisations locales. Il s'y ajoute que, entre des enseignants formés à l'étranger qui possèdent des manières d'évaluer déviantes au regard des conventions tacites de leur nouveau contexte de travail et des partenaires scolaires qui les sanctionnent, une troisième catégorie d'acteurs constituée des collègues joue un rôle non moins important de médiation. Ils les socialisent en essayant de rendre plus explicite les normes et valorisations tacites en lien avec l'évaluation. Il faut aussi relever que les pouvoirs dont

disposent les partenaires scolaires font que les enseignants formés à l'étranger craindraient à persister dans des manières d'évaluer considérées comme transgressant les normes et valorisations socialement partagées dans leur nouveau contexte de travail. L'abandon peut dès lors paraître délégitimant pour plusieurs, mais ils sont obligés de choisir cette seule alternative viable. Il faut ici noter que l'alignement sur les manières d'évaluer des pairs serait en bout de ligne pour les enseignants formés à l'étranger le moyen d'en arriver à des interactions relativement harmonieuses avec les autres membres de leur écologie professionnelle, voire d'obtenir la reconnaissance de leurs partenaires de travail.

3.2 L'ajustement des manières d'évaluer transversales aux deux contextes

[...] au fur et à mesure qu'on s'intègre dans l'école et qu'on commence à gagner la confiance des élèves, on voit qu'il y a beaucoup de choses qu'on faisait avant sur le plan de l'évaluation et qu'on peut adapter ici ; [...] c'est juste que ça va demander quelques ajustements.

(DS-CC-EG2, Békir)

Comme on l'a vu, lorsqu'ils rapportent des épisodes de reconstruction de leur savoir-évaluer, les enseignants formés à l'étranger explicitent des critiques et sanctions des partenaires de travail qui les amèneraient à abandonner certaines de leurs manières d'évaluer. Si l'abandon des manières d'évaluer non opératoires est ici considéré comme un premier processus adaptatif de la reconstruction du savoir-évaluer, dans ce qui suit, je présente le deuxième processus adaptatif, soit l'ajustement des manières d'évaluer transversales aux deux contextes. Par-là, il faut comprendre les manières d'évaluer relevant de l'expérience de ces enseignants dans le pays d'origine et qu'ils peuvent réutiliser moyennant quelques ajustements aux normes et valorisations en vigueur au Québec. Comme on le verra, cet ajustement qui reflète une forme d'alignement aux règles de fonctionnement valorisées dans leur nouvel environnement scolaire est souvent visible dans les manières d'évaluer des enseignants d'origine québécoise. Il faut souligner que l'ajustement consisterait à réduire les écarts entre leurs manières d'évaluer antérieures et les exigences du nouveau contexte scolaire. Dans les lignes qui suivent, je présente les cinq dimensions de l'évaluation des apprentissages concernées par les ajustements que les enseignants

formés à l'étranger disent réaliser dans le processus de reconstruction de leur savoir-évaluer : (1) la planification du dispositif d'évaluation des apprentissages, (2) la supervision de la passation des tests, (3) la correction des productions des élèves, (4) la communication des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves et, enfin, (5) le soutien formatif continu des élèves dans l'interaction.

3.2.1 La planification du dispositif d'évaluation des apprentissages

[...] nous on avait aussi des évaluations surprises, c'est-à-dire, je pouvais arriver en classe et tout de suite improviser une évaluation; [...] ici tu dois tout planifier; tu dois informer tes élèves à l'avance et les préparer; [...] si tu ne le fais pas, ils peuvent refuser de coopérer; ils peuvent aller se plaindre à la direction; [...] tu risques d'être sanctionné parce que tu ne respectes pas leurs droits; [...] donc je planifie comme mes collègues d'ici; (DS-CC-EG1, Sadia)

Une des manières d'évaluer ajustée concernerait la planification du dispositif d'évaluation des apprentissages. Lorsqu'ils en parlent, les enseignants formés à l'étranger réfèrent à l'ensemble des dispositions qu'ils prennent pour faire en sorte que le test qu'ils prévoient de faire se déroule selon les prescriptions et conventions partagées. La planification est à comprendre ici dans le sens d'exposer par avance les paramètres de l'évaluation afin de permettre aux élèves d'anticiper. Comme on le verra, en interagissant avec leurs collègues formés au Québec, certains enseignants formés à l'étranger apprendraient les règles de fonctionnement pour une planification de l'évaluation qui favorise une meilleure collaboration avec leurs partenaires de travail, les élèves et les parents notamment.

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans le pays d'origine

Lorsqu'ils parlent de la planification de l'évaluation des apprentissages dans leurs pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger disent n'avoir aucune contrainte sur ce plan. En d'autres mots, ils seraient libres d'informer ou non leurs élèves, les exigences de contrôle continu des apprentissages leur laissant la possibilité de faire des évaluations surprises. C'est ce que relève Békir : « je n'étais pas obligé de dire à l'élève c'est quand l'évaluation, ni sur quoi elle va porter » (DS-CC-EIE). La planification serait ainsi une dimension de la démarche d'évaluation dont l'enseignant serait le seul informé. Les enseignants relèvent que les seules planifications d'évaluation qui seraient partagées obligatoirement aux élèves, ce sont celles concernant « les compositions » – entendons par là examens semestriels – pour lesquelles un calendrier précis est

affiché et partagé à tous les élèves. Pour ce qui concerne les tests qui se déroulent en classe, les enseignants formés à l'étranger, notamment ceux du Maghreb, expliquent que s'il arrive qu'ils donnent des précisions, c'est surtout pour le type d'exercice – « [dans le cours de français], une dissertation ou un commentaire ; [...] ça on le précise en général » (DS-CC-EG2, Nabila) –, dans certains cas mais exceptionnellement les chapitres concernés « [...] si l'enseignant en a fait plus de deux leçons sans avoir donné un devoir ; parce que parfois par manque de temps on va enchaîner plusieurs leçons avant de s'arrêter pour faire un devoir ; là on donne les leçons à apprendre pour aider un peu les élèves ; [...] mais ce n'est pas une obligation » (DS-CC-EG2, Békir). Est-ce le cas au Québec ? Qu'arrive-t-il lorsque leurs façons de faire reflètent une sorte de reconduction de ce modèle dans leur nouveau contexte de travail ?

Les défis/turbulences au Québec

Contrairement à ce qu'ils pouvaient faire dans leurs pays d'origine, au Québec, les enseignants formés à l'étranger auraient obligation d'informer leurs élèves à l'avance et de les préparer au test pour les mettre en confiance, au risque d'entrer en conflit avec eux, voire avec les parents. C'est du reste ce que semble révéler Sadia dans la mésaventure qu'elle a vécue avec un parent d'élève, une collègue dont la fille était dans sa classe. Sadia raconte que ce parent d'élève est allé se plaindre auprès de la direction, parce que sa fille a fait des cauchemars toute la nuit à cause du devoir de mathématiques qu'elle avait programmé pour la semaine suivante. Cette plainte lui vaut une demande d'explication de la part de sa direction qui apprécierait sa conduite en regard des normes prescrites :

Ça m'est arrivé, une collègue qui est parent d'élève ; sa fille était dans ma classe ; [...] elle est venue se plaindre à la direction parce que sa fille faisait des cauchemars la nuit à propos du devoir de maths ; [...] moi, elle ne m'a rien dit et pourtant c'est ma collègue ; on pouvait en parler entre collègues ; [...] moi j'ai expliqué à la directrice ; c'est vrai les enfants, ils ont une évaluation de maths ; j'ai tout fait dans les règles de l'art ; [...] mais bon ma collègue, elle a réagi en tant que parent ; elle protège son enfant ; je la comprends (DS-CC-EG2, Sadia).

Cet extrait reflète l'importance d'exposer par avance les paramètres de l'évaluation afin que les élèves puissent anticiper. Cette règle de fonctionnement semble importante pour les parents. Également, on comprend ici que la question sensible de l'évaluation est susceptible plus qu'une autre de favoriser l'entrée en scène des parents (notamment en raison de la valorisation du bien-être de l'élève) et donc peut avoir des conséquences sur la réputation des enseignants formés

à l'étranger. Les parents semblent intransigeants sur cette question, même leurs collègues formés au Québec qui auraient un statut d'enseignant doublé d'une casquette de parent. Par exemple, face à un problème d'évaluation dans lequel le bien-être de son enfant est en jeu, la collègue de Sadia privilégie son statut de parent pour s'en référer à la direction dans le but de faire respecter les prescriptions; même si Sadia aurait préféré traiter le problème avec une autre approche, celle de la « solidarité de corps »²⁵. Dès lors, en se confrontant aux plaintes des parents qui exigent une plus grande transparence dans la planification de leurs évaluations, les enseignants formés à l'étranger apprennent que des manières d'évaluer qui seraient stressantes pour les élèves ne sauraient être opérationnelles dans leur nouveau contexte scolaire. Plusieurs découvrent que pour avoir la paix avec les parents, ils ne peuvent pas se passer d'une « bonne » planification, au sens d'une planification qui donne aux élèves des balises à suivre et qui seraient susceptibles de leur assurer la réussite. Vika rapporte :

ici si tu ne planifies pas ton évaluation, tu as toujours des problèmes avec tes élèves, [...] qui vont toujours protester qu'ils ne sont pas prêts; tu vas avoir des parents qui viendront te dire que leur enfant n'est pas à l'aise avec toi; [...] certains vont aller dire à la direction que tu manques d'organisation dans ton travail; [...] donc tu as des plaintes comme cela; [...] c'est très dur quand on est nouveau ici ; [...] les sanctions sont là alors que nous on ne sait pas comment ça fonctionne d'abord, parce qu'on travaille comme on faisait avant chez nous en se disant que c'est pareil; [...] mais non, ça ne marche pas ici (DS-CC-EIE, Vika).

Au travers de cet extrait, il faut surtout comprendre que dans leur nouveau contexte scolaire, l'exigence de planification est telle qu'elle conditionne la « bonne » collaboration des enseignants formés à l'étranger avec leurs partenaires de travail. La planification serait en quelque sorte le rempart aux conflits, aux revendications, notamment avec des partenaires de travail qui attendent des enseignants formés à l'étranger les préalables d'une « bonne » collaboration, la planification de l'évaluation en étant un. C'est du reste ce que semble dire Békir qui avance que « *si tu veux une belle collaboration, tu dois prévenir tes élèves sur tout; autrement c'est des conflits que tu dois gérer* » (DS-CC-EIE, Békir). Dès lors, comment s'ajustent-ils à ces demandes de leurs partenaires scolaires, si plusieurs avancent qu'ils se sont adaptés pour ce qui concerne la planification de l'évaluation, telle qu'elle est demandée dans leur nouveau contexte de travail ?

²⁵ Si elle ne condamne pas le fait qu'elle réagisse à titre de parent dans le sens de l'intérêt de sa fille, elle déplore tout de même qu'elle n'ait pas privilégié la posture du collègue pour d'abord en discuter avec elle. Cette dernière remarque du traitement du problème entre collègues semble subtilement mettre en lumière une dimension du métier, celle de la solidarité de corps – i.e. la protection mutuelle entre enseignants – que les enseignants formés à l'étranger disent avoir du mal à retrouver dans leur nouveau contexte de travail.

La transformation/apprentissage des manières d'évaluer au Québec

Une des manières de faire l'évaluation non viable dans les écoles montréalaises a concerné les tests planifiés par surprise ou les tests comportant des objets d'apprentissage qui n'ont pas été annoncés auparavant. Comme on le verra, pour s'ajuster sur ce plan, les enseignants formés à l'étranger apprendraient des règles de fonctionnement qui reflètent que la finalité de l'évaluation n'est pas d'écrémer.

Une huitième norme et valorisation: faire preuve de transparence dans la planification de l'évaluation

La planification est une dimension de la démarche d'évaluation qui a fait l'objet d'ajustements de la part des enseignants formés à l'étranger. En effet, les enseignants formés à l'étranger s'ajusteraient en mettant plus de transparence dans ce qu'ils envisagent pour appréhender les apprentissages de leurs élèves, l'objectif étant de maintenir une relation de collaboration et de confiance avec leurs partenaires scolaires, les élèves notamment. L'ajustement de la planification de l'évaluation en lien avec l'exigence de transparence suggère de préparer à l'avance les élèves à l'évaluation à venir. Dans leur nouveau contexte de travail, les enseignants formés à l'étranger font l'expérience d'une confiance qui n'est pas acquise d'avance, mais qui se construirait et se conquiert par la mise en place des préalables à un climat de travail serein à l'intérieur duquel leurs élèves peuvent se mouvoir. Ce préalable repose sur la présentation à l'avance du travail à faire et des modalités de sa conduite. Sadia explique comment à la suite de sa mésaventure, elle a appris qu'au Québec, elle doit prévenir à l'avance ses élèves et même informer leur parent concernant l'évaluation planifiée. Planifier l'évaluation et informer à l'avance seraient des règles de fonctionnement intégrées à sa pratique telle une nouvelle modalité d'organisation et de coordination avec ses partenaires scolaires. Ce qui amène des changements dans ses manières d'évaluer.

j'ai appris à planifier l'évaluation, c'est-à-dire que je préviens les élèves au minimum 15 jours avant l'évaluation; je leur précise le jour de l'évaluation et au fur et à mesure que la date arrive, je fais avec eux un document de révision; je fais aussi un examen préparatoire pour mettre les élèves en confiance et dans le contexte de l'évaluation avant que la date d'évaluation arrive (DS-CC-EIE-Sadia).

Ces transformations des manières habituelles de planifier l'évaluation pour mieux se coordonner avec les partenaires scolaires s'observeraient chez plusieurs autres enseignants formés à l'étranger qui déclarent intégrer la transparence en tant que nouvelle valeur liée à l'évaluation. Békir explique cet ajustement dans ses manières d'évaluer en montrant les détails qu'il communique à ses élèves et le travail qu'il réalise avec eux avant le jour du test :

ici je dis aux élèves par exemple, l'évaluation va porter sur telle, telle et telle notion; il faut que je leur dise ça pour les mettre en confiance et pour que les choses fonctionnent bien; c'est vraiment la transparence totale; j'ai vu aussi que pour mes élèves c'est vraiment quelque chose de très important; [...] ici, les élèves demandent plus de précisions; il faut donc leur parler de l'évaluation beaucoup de jours avant la date prévue; on doit donner les informations parce qu'ils mettent ça dans leur agenda; ça c'était un peu difficile au début [...] accepter de donner tous les détails [...] mais après tout, je comprends aussi que l'objectif, c'est que "tu dois les préparer pour que l'évaluation soit une réussite"²⁶ (DS-CC-EIE-Békir).

Cet extrait suggère par sa fin que la finalité de l'évaluation n'est pas d'écrémer. De façon unanime, les enseignants formés à l'étranger ont expliqué que dans leur nouveau contexte d'enseignement, ils doivent travailler à créer et maintenir en continu une relation de confiance avec les élèves. Lorsqu'ils parlent de l'ajustement de leurs manières d'évaluer sur ce plan, ils ont surtout mis en relief les apprentissages qu'ils tirent des sanctions. Les sanctions leur suggèrent d'informer à l'avance leurs élèves du test à venir, de son objet et éventuellement de ses objectifs et des modalités de sa passation. C'est ce que relève Sadia :

elle me dit chaque 9 jours on a un examen; [...] par exemple on va travailler le chapitre 6; il nous prendra 15 jours d'école; donc 3 semaines; sur les 3 semaines, il y aura 2 tests à faire; alors il va dire le test 1 ça va prendre 1.1 et 1.2 du chapitre 6; le test 3 sur par exemple 1.3 et 1.4 du chapitre; et puis à la fin il y a une grosse évaluation; ce qu'ils appellent une grosse évaluation sur tout le chapitre (DS-EG2, Sadia).

Cet extrait met en relief un apprentissage des manières de planifier l'évaluation, autant pour le court terme que pour le long terme. Sadia explique aussi que son engagement sans relâche, aux côtés de sa collègue, pour trouver les informations nécessaires à la planification des tests est accueilli positivement par cette dernière. Mieux, elle l'aurait même socialisée aux subtilités de l'élaboration des tests, par exemple comment l'examen de la CD2 devait être structuré en deux parties : « une constituée des questions à choix multiples et des questions à

²⁶ Il s'agit d'une règle de fonctionnement importante en lien avec la visée formative de l'évaluation.

développement qui compte pour 40% et là où il y avait le problème qu'on devait corriger avec la grille en tenant compte du processus, c'est 60% » (DS-CC-EG2-Sadia). On relève ici que les pairs sont actifs dans la socialisation des enseignants formés à l'étranger aux règles de fonctionnement de leur nouveau contexte d'enseignement. D'ailleurs, pour s'ajuster, certains auraient imité les façons de faire de leurs collègues, notamment celles qui se sont révélées opératoires avec les élèves. C'est le cas de Nabila qui a également fait sienne les pratiques de l'une de ses collègues considérée par ses élèves comme un exemple de « bon enseignant ». Elle explique :

les élèves l'aiment parce qu'elle prévient toujours pour l'examen ; elles les aident avant cet examen en faisant une espèce de révision générale ; elle rassure ; elle leur donne des stratégies [...] maintenant, moi aussi je travaille avec cette approche, c'est-à-dire avant l'examen, je dis aux élèves on va se préparer pour l'évaluation ; on travaille ensemble pour que ce soit une réussite [...] ça change la relation avec les élèves (DS-CC-EG2, Nabila).

La reproduction des pratiques des pairs serait une stratégie viable pour instaurer la confiance mutuelle avec les élèves. Les enseignants formés à l'étranger rapportent que sur le terrain, celui de la pratique, ce sont les échanges avec les collègues et parfois la formation d'appoint suivie à l'université qui les auraient aidés à cadrer leur savoir-faire avec les attentes en matière de planification de l'évaluation. Cet ajustement ne s'est pas déroulé sans difficulté.

Les difficultés rencontrées pour s'ajuster aux nouvelles règles de fonctionnement en matière de planification de l'évaluation peuvent varier d'un enseignant formé à l'étranger à un autre. Cette variation est selon que l'enseignant a commencé par suivre les cours de qualification exigés par le MELS avant d'intégrer une école ou le contraire. Par exemple, pour Fatima et Vika, la formation aurait été déterminante pour les aider à faire le moins d'erreur possibles puisqu'elles ont suivi leurs cours à l'université avant de commencer à enseigner dans une école au Québec. Elles auraient ainsi transposé leurs apprentissages de la formation d'appoint dans leurs pratiques d'enseignement. Pour exemple Sadia et Nabila, recrutées dans les écoles avant qu'elles n'aillent suivre la formation universitaire exigée par le ministère de l'Éducation, leur apprentissage de l'ajustement de la planification de l'évaluation se ferait par essais-erreurs. À ce niveau, il semble que l'ouverture envers les collègues serait déterminante pour faciliter l'ajustement. Il faut noter que contrairement à Nabila qui a un peu plus travaillé de façon solitaire, Sadia semble avoir bénéficié du soutien d'une de ses collègues qui lui a expliqué quelque peu comment elle pouvait s'y prendre pour la planification de l'évaluation. Elle aurait en effet reçu les conseils de sa collègue suite à sa mésaventure relatée précédemment. Sadia avance:

Henriette (prénom fictif d'une collègue qu'elle considère comme son mentor) a vu que j'étais fâchée que ma collègue soit allée se plaindre à la direction ; elle m'a dit, la prochaine fois, tu lui envoies un courriel pour lui donner les dates d'évaluation ; comme ça tu es tranquille ; tu peux aussi informer à l'avance tes élèves pour qu'ils mettent ça à leur agenda ; c'est une situation qui m'a fait apprendre ; finalement j'avais gagné un peu parce que Henriette m'a expliqué comment on doit faire ici (DS-CC-EIE-Sadia).

Il est intéressant de relever ici, en lien avec cet extrait, que les situations de conflits sont de potentiels déclencheurs d'apprentissages, mais seulement si l'enseignant formé à l'étranger prend le recul nécessaire pour les analyser dans ce sens. Cela rejoint une idée exprimée par Nabila, en analysant les problèmes qui relèvent d'une mauvaise planification :

avant d'entrer pour la première fois dans une école à Montréal, moi je pensais que c'est vraiment acquis, l'évaluation ; [...] en classe, je vois que la planification ce n'est pas une ligne droite [...] ici, elle n'est pas figée ; on l'adapte continuellement en fonction des situations qu'on rencontre avec les élèves [...] donc ma façon de travailler ça peut changer avec ça (DS-CC-EIE, Nabila).

L'extrait de Nabila suggère l'idée d'une fréquente reconstruction des manières d'évaluer en situation, certains savoir-faire acquis depuis le pays d'origine ou en formation se trouvant souvent à devoir être adaptés dans l'interaction avec les élèves en classe. C'est aussi une idée que partage Vika qui dit avoir adapté et ajusté ce qu'elle a appris dans sa formation à l'université sur le plan de la planification. Elle a souligné un échange avec un de ses collègues très organisé et dont la manière de planifier lui inspire des changements futurs à apporter dans sa pratique. Les collègues, il faut le noter, contribueraient largement à socialiser les enseignants formés à l'étranger aux normes de la planification des tests, notamment la manière de les préparer.

Une neuvième norme et valorisation: choisir le test dans le respect des conventions de la commission scolaire et des droits d'auteur

Une autre norme et valorisation mobilisée dans l'ajustement des manières d'évaluer concerne le respect des conventions de la commission scolaire et celles en lien avec les droits d'auteur (le respect de la propriété intellectuelle). Les enseignants formés à l'étranger ont mentionné leur importance dans leur nouveau contexte d'enseignement. C'est ce qu'explique Békir :

pour la préparation des examens, j'avais un collègue qui m'a invité à venir la faire avec lui [...] il a ouvert l'examen qu'il a préparé, il m'a expliqué comment il l'a structuré; j'ai posé quelques questions sur les différentes parties; est-ce que le modèle il est standard? où est-ce qu'il prend les ressources pour les problèmes; etc. des choses comme ça; je lui posais plein de question; [...] il a expliqué; là il m'a aussi donné le lien vers « Allô prof »; après, il m'a dit, il y a le site de la commission scolaire; vraiment il m'a donné plusieurs sources; [...] après, il m'a fait comme une espèce de mise en garde [...] par exemple, les examens de 2014, 2015, on ne peut pas les imprimer et donner aux élèves; etc. [...] ça, ça m'avait vraiment étonné, parce que nous on ne fait pas comme ça [...] il m'a dit, tu dois aussi regarder dans le site de la commission scolaire pour savoir si tu as le droit ou non de donner cet examen à tes élèves [...] je pense peut-être, c'est lié à la question de droits d'auteur, parce qu'avant il m'avait aussi expliqué qu'on doit faire attention à ça; c'est vraiment beaucoup de restrictions que je voyais (DS-CC-EIE, Békir).

Cet extrait reflète une fois de plus que les collègues sont actifs dans la socialisation des enseignants formés à l'étranger aux conventions de leur nouvel environnement de travail. En effet, en même temps qu'ils révèlent aux enseignants formés à l'étranger les ressources à leur disposition pour l'évaluation des apprentissages, ils attirent leur attention sur les erreurs à ne pas commettre. On voit ici que Békir apprendrait à ajuster ses manières d'évaluer grâce au soutien de son collègue qui lui permet d'accéder à des ressources importantes pour la confection des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) et même pour son enseignement de façon plus large (*le lien vers « Allô prof »*). Cependant, ce qui semble marquer Békir ce sont surtout « les restrictions » auxquelles il doit faire attention, notamment pour ce qui concerne les tests à donner aux élèves et la question des droits d'auteurs. Békir dit apprendre que sa pratique est soumise à des normes très contraignantes auxquelles il doit prêter attention pour éviter des fautes professionnelles vis-à-vis de ce qu'autorise ou pas l'institution à laquelle est rattachée son école (*« regarder dans le site de la commission scolaire pour savoir si tu as le droit ou non de donner cet examen à tes élèves »*).

Sur le plan de la reconstruction de leurs manières d'évaluer, il est important de relever ici que les enseignants formés à l'étranger ont aussi à s'ajuster en prenant en compte les normes en vigueur dans l'institution, normes dont l'expérience de Békir est révélatrice. Il s'agit plus précisément des normes éthiques en lien avec le respect de la propriété intellectuelle (« des droits d'auteurs »). Il semblerait que les enseignants formés à l'étranger reconstruiraient aussi leurs manières d'évaluer en les intégrant à leurs façons de faire, car celles-ci semblent ne pas exister chez eux.

Une dixième norme et valorisation: être plus concret dans la présentation du test sur la feuille d'examen et miser sur des situations proches du quotidien des élèves

Une autre norme et valorisation qui serait également intégrée par les enseignants formés à l'étranger dans l'ajustement de leurs manières d'évaluer concerne le *design*, la forme du test visant à évaluer des compétences. Plusieurs enseignants formés à l'étranger apprendraient avec les subtilités de l'informatique, et sur conseils des collègues, comment le test devrait être présenté sur la feuille d'examen. C'est le cas de Fatima :

mon collègue, je me rappelle lui avoir montré un test que j'allais proposer; après il m'a donné aussi lui des tests qu'il avait proposé en me disant « bon, essaie de voir ce que tu peux faire avec »; là, je regarde, je me dis ok! j'ai vu ce qui ne marche pas (rires) [...] j'ai repris l'examen et après je lui ai donné pour qu'il regarde si tout était correct, les questions; etc.; là, il a dit « il est beau ton examen »; sa remarque m'a laissé perplexe; beau dans quel sens ? « il y a de petites images, donc ça va aider les élèves à comprendre un peu le contexte de la question, parce que parfois on pose des questions du genre Jérémie est sorti, il a pris son véhicule, il est parti au Québec, il a pris quel temps? » [...] donc je montrais un véhicule avec un personnage ; on dira un peu qu'on ouvrait l'esprit de l'élève; ça le guide un peu dans sa façon de raisonner; cela aidait un peu l'élève dans la résolution de l'exercice ; donc c'est dans ce sens qu'il me disait que c'est « beau »; c'est-à-dire à côté de chaque problème, il y avait une petite image qui pouvait un peu aider l'élève dans sa façon de réfléchir (DS-CC-EIE, Fatima).

Cet exemple est très éclairant : le collègue ne juge pas la pertinence de l'examen qui lui est proposé sur le plan du fonds, mais l'apprécie par rapport à un critère dont elle doit tenir compte dans la confection de ses tests, la forme; celle-ci contribuant à faciliter la réussite du test par l'élève (l'image pour aider à réfléchir). Fatima explique d'ailleurs comment, en s'inspirant du travail de son collègue, elle a modifié le test qu'elle allait proposer à ses élèves. Elle explique, d'ailleurs, que l'échange avec son collègue lui aurait révélé une règle de fonctionnement importante dans la préparation des tests visant à évaluer des compétences, soit la nécessité d'être moins abstrait et de proposer des situations plus concrètes et qui font sens pour l'élève.

En résumé, sur le plan de la reconstruction de leurs manières d'évaluer, il se révèle qu'en mettant en œuvre la planification selon les normes et valorisations de leur nouveau contexte d'enseignement, les enseignants formés à l'étranger apprendraient à avoir des interactions plus harmonieuses avec leurs partenaires scolaires. Ils prépareraient mieux leurs élèves en les mettant en confiance. L'ajustement sur le plan de la planification suggère qu'ils soient organisés et que

leurs actions soient prévisibles au sens de connues d'avance par leurs partenaires scolaires, les élèves et les parents principalement. Aussi, on l'a constaté, les collègues sont actifs dans leur socialisation aux règles de fonctionnement de leur nouveau contexte de travail.

3.2.2 La supervision de la passation des tests

[...] en examen on ne prend rien on pose tout; vous avez juste votre feuille blanche et vous répondez dessus avec le sujet; [...] ici ça ne marche pas (DS-EG2, Sadia).

si on me le disait dans mon pays, d'accorder du temps supplémentaire à un seul élève et non à toute la classe, je ne suis pas sûre que je vais l'accepter ; j'aurais dit que ce n'est pas juste (DS-CC-EG2, Nabila).

Une autre des façons de faire l'évaluation qui a nécessité des ajustements pour les enseignants formés à l'étranger concerne la supervision de la passation des tests. Deux règles de fonctionnement semblent importantes dans cet ajustement : le droit à la feuille de notes pour les élèves et la différenciation pour certains élèves ayant des « déficits » d'apprentissage identifiés. Comme on le verra, si les enseignants s'opposent au tout début à ces nouvelles façons de faire l'évaluation, les pressions de leurs partenaires de travail les obligent à s'aligner sur les pratiques de leurs collègues.

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans le pays d'origine

Concernant la supervision de la passation des tests dans leurs pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger expliquent une forme de contrôle strict. Plusieurs décrivent que l'activité de surveillance consiste à veiller à ce que les élèves ne mobilisent que les connaissances qu'ils ont mémorisées pour répondre aux questions qui leur sont posées. De façon presque unanime, les enseignants relèvent que tout recours à un document durant la période de passation de l'examen est considéré comme une fraude susceptible d'être sanctionnée sévèrement.

pendant l'examen, une fois en classe, on essaie vraiment de veiller à ce qu'il n'y ait aucun autre document sur la table de l'élève; ce qu'on doit voir sur sa table, c'est seulement la feuille blanche, la feuille comportant le sujet de l'examen, son stylo; c'est fini (DS-CC-EG1, Nabila).

L'activité de surveillance des tests correspondrait ainsi à une « traque des fraudeurs ». C'est ce que relate Békir :

quand on surveille, c'est surtout ça qu'on contrôle [...] éviter que les élèves trichent; [...] pour nous, ouvrir un document, par exemple un livre ou un dictionnaire [...], regarder ses notes de cours, ou tout autre geste de cette nature, c'est de la tricherie [...] c'est intolérable (DS-CC-EG1, Békir).

Concernant les conditions de passation des tests, les enseignants formés à l'étranger présentent surtout un traitement uniforme, c'est-à-dire une justice non discriminatoire appliquée à tous les élèves. Cette justice les obligerait de placer les élèves dans des conditions identiques de passation des tests. Nabila relève « si l'examen est prévu pour durer une heure, c'est une heure pour tout le monde ; on ne fait pas d'exception » (DS-CC-EG2). Ce propos est appuyé par Békir qui précise qu'au jour de la passation de l'examen « c'est tous les élèves qui commencent leur test à la même heure, dans les mêmes conditions et pour le même délai de temps » (DS-CC-EG2-Békir). Cette manière de superviser la passation des examens est-elle reproductible telle quelle au Québec? Qu'arrive-t-il lorsque les enseignants formés à l'étranger tentent de la mobiliser dans leur nouveau contexte scolaire au Québec?

Les défis/turbulences au Québec

La reconduction des manières de certaines manières de superviser les tests, connues dans le pays d'origine, rencontre un certain nombre de turbulences, dont deux seront particulièrement exemplaires des défis à relever dans la reconstruction des manières d'évaluer.

Une première turbulence concerne l'usage de ressources additionnelles lors de la passation des tests, la feuille de notes entre autres. Cette pratique serait à la base de conflits entre certains enseignants formés à l'étranger et leurs élèves, dès lors que les premiers voient dans la supervision de la passation des tests un exercice visant à contraindre les velléités de « plagiat ». Habités à superviser des tests que les élèves réalisent avec comme seul bagage les connaissances qu'ils ont mémorisées, des enseignants formés à l'étranger se retrouvent au Québec en face d'élèves qui revendiquent le droit d'utiliser leur feuille de notes. Refusant de céder à cette demande qui sort de ce qu'ils ont connu jusque-là, ils entrent en conflit avec les élèves. C'est le cas de Sadia qui relate ici son premier conflit avec ses élèves.

j'étais choquée; les premiers qui m'en ont parlé, c'étaient les élèves; ils m'ont demandé "madame est-ce qu'on a droit à nos feuilles de notes?" j'ai répondu "non vous êtes en examen; comment ça vous allez avoir droit à vos feuilles?" c'est ma réaction; puis ils m'ont dit "mais madame c'est justement parce qu'on est en examen"; je trouvais ça comme une plaisanterie; puis là je leur ai dit qu'en examen on ne prend rien on pose tout; vous avez juste votre feuille blanche et vous répondez dessus avec le sujet; ils me disent mais ça ne marche pas là; et puis j'ai entendu des élèves dire "mais elle est folle; elle sort d'où celle-là ?!" (DS-EG2-Sadia).

Cet extrait met en relief une tension entre deux manières de voir l'évaluation, chacune se centrant dans la culture et l'expérience de celui qui la porte. Armée de son expérience antérieure en lien avec la passation des tests, perçue comme une « traque aux fraudeurs », Sadia comprend difficilement que ses élèves lui réclament l'utilisation de leurs feuilles de notes. La résistance qu'elle manifeste se fonderait sur le fait que pour elle, l'évaluation mesure les connaissances mémorisées par les élèves. Cette vision de l'évaluation cadre mal avec la mobilisation d'une ressource autre que la mémoire : l'utilisation de la feuille de notes détonne de ce qu'elle a connu jusque-là. Cependant, l'argument qu'elle sert aux élèves rencontre une non approbation de leur part, les élèves faisant également face à un discours qui rend impossible le déroulement harmonieux du test, du moins selon l'expérience qu'ils en ont eue jusque-là. Cette incompréhension mutuelle créerait ainsi un désordre dans la classe. Sadia dit penser que ses élèves essaient de la piéger en misant sur son manque de familiarité avec le système au moment où ceux-ci voient dans sa conduite un écart aux règles de fonctionnement habituelles. Ainsi, à mesure que ceux-ci persistaient dans leur position expliquant l'impossibilité de réaliser leur évaluation sans leur feuille de notes, la classe se désorganise. Une tension s'installe avec l'affrontement de deux logiques : d'une part, celle de l'enseignante qui dit voir dans l'utilisation de la feuille de notes une manière de tricher à l'évaluation; d'autre part, celle des élèves qui voient dans la feuille de notes une ressource indispensable à la réalisation du test, un droit acquis. Prenant pour référence toute son expérience en enseignement, Sadia explique que c'est la première fois qu'elle est confrontée à une évaluation qui se déroule avec des ressources additionnelles pour l'élève. Ce qui constitue un choc pour elle.

Pour les élèves, l'imposition de cette norme nouvelle qui exige qu'ils passent leur examen sans leur feuille de notes semble absurde en regard de ce qu'ils ont connu jusque-là. Eux aussi seraient dépassés par la persistance de l'enseignante à vouloir les convaincre de la véracité de sa position. La tension est donc vive entre les acteurs en présence. On se trouve ici au cœur d'un conflit entre des acteurs qui incarnent des visions divergentes de l'évaluation alors qu'ils

travaillent ensemble. Or, pour Sadia il serait risqué que l'activité n'aille pas jusqu'à terme : elle risquerait de se faire sanctionner. Dans le jeu de pouvoir du « tous contre un », Sadia voit sa représentation antérieure de l'évaluation, éprouvée par la pratique, remise en cause à l'épreuve du terrain, notamment dans cette interaction conflictuelle avec les élèves. Entre résister à l'adversité pour imposer sa vision de l'évaluation, céder à la pression des élèves qui tiennent à leur feuille de notes et l'urgence de la poursuite de l'activité (le temps) qui exige de trouver une solution immédiate, Sadia essaie de calmer le jeu : elle sollicite l'éclairage des autres partenaires scolaires, soit la secrétaire et les collègues. Il faut relever que la pression des élèves force Sadia à la collaboration avec les membres de son écologie professionnelle, sollicités à titre de personnes ressources pour valider la conduite à tenir face à la situation. Ses partenaires de travail abondent dans le même sens que les élèves. De retour dans sa classe, sans comprendre les motivations de l'utilisation de la feuille de notes, elle accepte le principe. Elle remet de l'ordre dans cette classe en accédant à la demande des élèves après validation auprès de la secrétaire et de ses collègues : elle s'aligne sur les façons de faire de ses pairs.

Une autre turbulence pour les enseignants formés à l'étranger concerne les accommodements prévus pour les élèves ayant des « déficits » diagnostiqués. Pour ces enseignants, la découverte de ces accommodements en tant que règles de fonctionnement intégrées à l'évaluation les interpelleraient sur le plan de leurs représentations de la justice et de l'équité. Considérant antérieurement que la justice et l'équité c'est de mettre tous les élèves sur le même pied d'estale, ils se retrouvent en conflit avec les exigences d'adaptation de l'évaluation pour accommoder les élèves en fonction des « déficits » d'apprentissage qui les concernent plus spécifiquement. Pour plusieurs, ces accommodements bousculent leur conception de la justice dans l'évaluation, celle-ci suggérant de mettre les élèves dans les mêmes conditions d'examen. Békir est étonné que son collègue lui laisse un papier lui indiquant de prêter attention à certains élèves qui auraient besoin que l'évaluation soit adaptée pour eux :

ici j'arrive comme remplaçant dans une école [...] je vois qu'il y a un élève, à qui je dois accorder un temps supplémentaire, le 1/3 du temps pour l'évaluation [...] c'était étonnant pour moi; pourquoi on doit le privilégier sur les autres élèves? je me posais surtout cette question, parce que pour moi, rester équitable avec les élèves, c'est appliquer la même chose pour tous sans exception; c'est ça être professionnel; pas de sentiment [...] que diront les autres, parce que peut-être s'ils avaient le même temps, ils auraient mieux réussi ; ça, ça m'avait beaucoup perturbé (DS-CC-EG2).

On le voit, certains enseignants formés à l'étranger ne sont pas à l'aise avec ces règles de fonctionnement de leur nouveau contexte scolaire. Plusieurs mettent en relief les questionnements qui les ont marqués et cela jusqu'à une remise en cause de leur vision de l'éthique professionnelle. La différenciation constituerait une pratique que la plupart découvrent au Québec. Sa mise en œuvre a représenté un choc pour eux, compte tenu de leur représentation antérieure de l'évaluation. Les enseignants formés à l'étranger ont décrit à partir de leurs propres expériences les remises causes que cela a suscité à leur niveau, d'accorder un traitement plus avantageux à un élève sur le groupe. Békir souligne : « c'était pour moi un cas de conscience ; je ne comprenais pas cette pratique, de donner le 1/3 du temps à un élève, alors que pour les autres à l'heure pile, ils doivent rendre le travail » (DS-CC-EG2, Békir).

Pour certains, la résistance à la différenciation viendrait, en effet, de leur façon de se représenter la justice dans la mise en œuvre des manières d'évaluer qui la sous-tendent. Ceux qui tentent d'expliquer leur résistance à cette nouvelle règle de fonctionnement montrent que dans le contexte de leurs pays d'origine, l'école ne reçoit pas des enfants souffrants de troubles. C'est le point de vue de Nabila, qui interprète la justice comme le fait d'appliquer un traitement égalitaire à tous les élèves. Elle explique comment, au cours de sa première expérience d'enseignement au Québec, la représentation de la justice égalitaire qu'elle intègre depuis son pays d'origine est déconstruite au contact de situations dans lesquelles les conditions de passation de l'examen sont aménagées pour accommoder certains élèves.

dans mon pays, on met tout le monde dans les mêmes conditions pour l'examen ; ici, on fait des aménagements pour certains élèves ; au début, on se demande est-ce que c'est juste ; ça peut déstabiliser un enseignant qui voit ça pour la première fois ici ; dans mon cas, c'était un peu différent ; [...] dans ma pratique d'avant, je ne tenais pas compte des différences entre les élèves ; [...] ma première expérience dans une école au Québec [...] c'était avec des élèves qui piquent des crises ; [...] c'est très lourd de gérer ça ; c'est une grosse charge de travail ; [...] donc pour l'évaluation je fais comme mes collègues, j'applique ce que la direction me dit ; [...] je n'avais pas le choix de ne pas faire la différenciation, d'évaluer d'une façon différente les élèves alors que c'est la même classe (DS-CC-EG2-Nabila).

Cet extrait reflète un des défis particuliers de l'enseignement au Québec et auquel les enseignants formés à l'étranger ont à s'ajuster, soit l'hétérogénéité des classes qu'ils tiennent. Cette hétérogénéité est autant sur les niveaux, les rythmes d'apprentissage que sur les difficultés ou besoins spécifiques des élèves, notamment ceux qui vivent une situation de handicap. La

méconnaissance du phénomène du « handicap » en milieu scolaire ébranle leurs acquis antérieurs. On voit donc qu'en plus de l'exigence de laisser les élèves utiliser leurs feuilles de notes, ils doivent aussi composer avec des conventions qui accordent quelques accommodements à certains élèves lors des tests en classe. Dès lors, comment s'y prennent-ils pour ajuster leurs manières d'évaluer à ces règles de fonctionnement qui ont leur importance dans leur nouveau contexte scolaire?

La transformation/apprentissage des manières d'évaluer au Québec

Concernant la reconstruction de leurs manières de superviser la passation des tests, les enseignants formés à l'étranger s'ajusteraient en s'alignant sur les règles de fonctionnement socialement partagés dans leur nouvel environnement de travail : accepter que les élèves utilisent leur feuille de notes, accommoder les élèves ayant des « déficits » diagnostiqués.

Une onzième norme et valorisation: évaluer des compétences n'est pas un contrôle de connaissances

Il faut noter que le processus de reconstruction des manières d'évaluer s'élabore, pour certains enseignants formés à l'étranger, avec le développement d'un nouveau rapport de sens entre les pratiques observées dans leur nouveau contexte de travail et l'évaluation des compétences qui y prévaut. Plusieurs apprennent au contact des conseillers pédagogiques que l'évaluation des compétences reposant sur l'évaluation de la mobilisation intégrée des ressources, il est normal que les élèves aient recours à leur feuille de notes. Par la même occasion, ils apprendraient que leur travail de supervision consisterait à vérifier l'exactitude des informations portées par l'élève sur sa feuille de notes. Il s'agit plus précisément, comme l'explique Sadia qui enseigne les mathématiques, de « voir si les formules [...] sont écrites correctement ou si l'élève n'a pas reproduit la réponse complète d'un exercice dans l'intention de faire du copier-coller » (DS-EG2, Sadia). C'est aussi en recoupant les informations glanées par ci et par là, dans différents échanges avec des collègues et en les interprétant en regard des prescriptions que Sadia finit par adhérer à cette autre manière d'évaluer :

avec du recul et tout ce que j'ai appris, j'ai mieux compris pourquoi on les autorise à utiliser leur feuille de notes [...] j'accepte maintenant la feuille de notes parce que l'évaluation est totalement différente de ce que je faisais dans mon pays; ici c'est des situations problèmes qu'on propose, et ce qu'on évalue c'est le développement de la compétence (DS-CC-EIE, Sadia).

On le voit, les enseignants formés à l'étranger ajusteraient leurs manières d'évaluer en établissant un rapport de sens entre l'évaluation et le développement des compétences des élèves. Ce lien reflète une transformation de leur vision de l'évaluation, comme on peut le lire dans l'extrait ci-dessous :

à l'université, on te dit avec l'évaluation des compétences, ce n'est plus le savoir mémorisé qu'on évalue comme on le faisait avant; c'est comment l'élève va mobiliser les ressources face à un problème; ça change tout; le rapport qu'on a avec l'évaluation; [...] ici, l'élève n'apprend rien par cœur pour restituer; les questions qu'on lui pose sont souvent de nature pratique, c'est plus concret; donc il résout un problème (DS-CC-EG2, Fatima).

Cet extrait reflète que l'université participerait de la socialisation des enseignants formés à l'étranger aux règles de fonctionnement de leur nouvel environnement scolaire. À côté des sanctions des partenaires scolaires qui suscitent l'abandon des manières d'évaluer non viables, elle contribuerait à briser l'espèce de « dogme », c'est-à-dire remettre en question l'idéologie qui habite certains enseignants formés à l'étranger à propos du mode de passation des examens qui selon plusieurs seraient invariable d'un contexte à un autre. Cette vision antérieure de l'évaluation se déconstruirait ainsi au contact des élèves et des collègues, ce qui inspire un alignement sur les façons de faire l'évaluation partagées dans leur nouveau contexte d'enseignement.

Une douzième norme et valorisation: accommoder les élèves ayant des « déficits » diagnostiqués

Une autre norme et valorisation mobilisée par les enseignants formés à l'étranger pour ajuster leurs manières d'évaluer concerne les accommodements prévus pour les élèves ayant des « déficits » diagnostiqués. Les expériences relatées par plusieurs montrent que c'est souvent une situation déstabilisante qui serait à la base des apprentissages et des ajustements qu'ils réalisent au sujet de la différenciation. En effet, la confrontation avec des cas d'élèves jamais rencontrés auparavant déstabiliserait les enseignants formés à l'étranger dans leurs façons habituelles de faire l'évaluation : ils auraient sur ce plan des adaptations à opérer pour travailler en harmonie avec leurs partenaires scolaires. Ces changements, il faut le dire, semblent difficiles pour plusieurs. C'est ce dont témoigne l'expérience racontée par Sadia sur la manière dont elle essayé de travailler avec un élève autiste qu'elle avait eu dans sa classe au cours de ses premières années d'enseignement dans une école privée à Montréal:

lorsque tu es amenée à reconsidérer ta façon d'évaluer et à tenir compte des difficultés des élèves ce n'est pas facile [...] j'ai adopté une autre façon de faire parce que sinon les choses ne vont pas marcher ; mais c'est comme marcher sur des braises ; parce que c'est vraiment l'inconnu [...] mais c'est là aussi que ma patience me sert [...] j'ai après essayé de prendre du recul pour réfléchir et voir comment je vais adapter mes stratégies d'évaluation pour lui (DS-CC-EG2, Sadia).

Cet extrait reflète la complexité des ajustements que les enseignants formés à l'étranger auraient à réaliser relativement à l'exigence d'adapter leurs manières d'évaluer aux élèves à besoins d'apprentissage spécifiques. Pour les soutenir, ils bricoleraient des solutions sur mesure dont ils ne sont pas d'emblée assurés de la pertinence. Par le fait même de bricoler ces solutions et à force d'essais-erreurs, certains trouveraient les pratiques idoines pour leurs élèves. En conséquence, leurs manières d'évaluer se sont transformées en fonction des conditions du milieu et des situations qu'ils ont rencontrées. C'est ce que reflète Nabila dont la première expérience en enseignement au Québec s'est faite dans une classe d'enfants souffrant de divers troubles d'apprentissage. Elle affirme que, dans son cas, aucune résistance au changement ne pouvait être manifestée puisqu'elle était prise au cœur d'un cadre d'enseignement qui exigeait qu'elle chemine vers des pratiques de différenciation.

au début, je me demandais si j'allais être capable de travailler avec ces élèves [...] moi je ne voyais que des difficultés ; j'étais un peu "parachutée" dans une classe avec des élèves qui ont toutes sortes de troubles; comment je vais les évaluer ? je ne sais pas ; j'ai foncé mais j'étais vraiment sans moyens ; c'est un choc [...] après on m'a expliqué que pour ces enfants, c'est juste le minimum que je dois évaluer ; c'est ça qui n'est pas évident avec le peu d'expérience que j'avais ; j'ai adapté comme j'ai pu mes façons d'évaluer ; c'était un bouleversement total de ma façon de voir l'évaluation (DS-CC-EIE, Nabila).

Cet extrait met en relief que c'est en faisant que les enseignants formés à l'étranger trouvent les solutions aux problématiques nouvelles qu'ils rencontrent. Tout comme Nabila, plusieurs auraient appris à adapter leurs manières d'évaluer en pleine situation de travail, sans doute par essai-erreur.

je ne savais pas comment m'y prendre avec ces deux élèves pour les accommoder; en plus c'est la première fois que je vois un plan d'intervention ici ; comme j'avais un remplacement jusqu'à la fin de l'année, j'ai essayé de faire comme j'ai pu [...] une fois, j'avais oublié de grossir les caractères pour l'un des élèves [...] on se trompe, on rectifie ; c'est ça qui est intéressant dans l'apprentissage que j'ai fait en travaillant avec des élèves qui avaient un « handicap » [...] avec un autre élève, l'évaluation n'est pas toujours semblable en tout point que pour les autres élèves (DS-CC-EIE, Békir).

On constate ici que c'est à la suite de ses propres tentatives de trouver une manière plus adaptée à ses élèves, que Békir découvre une piste de solution, soit les manières de faire partagées pour l'évaluation des élèves comme ceux qu'il a dans sa classe. Lui comme Nabila apprennent que les exigences d'évaluation ne doivent pas être trop élevées compte tenu de la clientèle d'élèves qu'ils ont. Si les expériences de Nabila et Békir sont en lien avec la pratique de la différenciation pour des élèves souffrant de troubles d'apprentissage, ce n'est pas le cas pour Fatima. Enseignant à des élèves qui viennent compléter quelques cours nécessaires à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires et certains d'entre eux travaillant à temps partiel, Fatima doit apprendre à négocier l'évaluation pour l'adapter aux situations des élèves. Son expérience avec un de ses élèves (cet élève aurait des soucis sur le plan social ; ses résultats scolaires étaient en baisse), lui suggère un type d'ajustement qu'elle n'a jamais fait dans son pays d'origine.

c'était un élève que j'avais eu ; je voyais qu'il faisait des efforts avant ; après, je ne sais pas ce qui s'est passé dans sa vie, il s'est relâché ; ses résultats n'étaient plus fameux ; il était presque en échec [...] j'imagine qu'il devait avoir un problème ; quelque chose qui l'empêchait de se concentrer [...] j'ai vu qu'il était souvent présent en classe mais absent ; l'évaluation que nous avons faite, il n'avait pas fini le travail ; en plus ce qu'il avait fait, il n'avait presque rien trouvé [...] j'ai parlé à mon collègue, qui m'a dit que je pouvais en parler avec la TES ; et peut-être demander à l'élève s'il voulait reprendre son examen ; je devais aussi me montrer disponible pour l'aider en récupération [...] tout ça m'a paru un peu bizarre ; c'est dur à accepter, parce que je ne faisais pas comme cela avant ; mais je l'ai fait ; j'ai essayé de l'accompagner avec la TES et j'ai vu qu'il s'est amélioré ; c'était un apprentissage qui m'a marqué parce que c'était un peu troublant pour moi au début (DS-CC-EIE, Fatima).

Cet extrait montre que le personnel spécialisé dans la gestion des problématiques particulières des élèves est aussi actif dans la socialisation des enseignants formés à l'étranger aux règles de fonctionnement de leur nouvel environnement scolaire. Par exemple, avec les conseils de la Technicienne d'éducation spécialisée (TES), Fatima découvre d'autres manières de résoudre la situation qu'elle a rencontrée. Si, d'une part, elle a accepté de tester les conseils de la TES et proposer à l'élève de venir en récupération afin qu'elle l'aide à mieux préparer son examen, elle a manifesté son étonnement face à l'étrangeté des valorisations avec lesquels elle doit composer. Il faut surtout relever que dans la grande majorité des cas, les enseignants formés à l'étranger auraient appris la différenciation, principalement au contact des partenaires professionnels que sont les psycho-éducateurs, les orthopédagogues et les TES. Plus spécialisés dans la prise en charge de certaines problématiques d'apprentissage, ces derniers les

socialiseraient aux conduites et normes à respecter dans le travail avec les élèves à besoins particuliers. C'est ce que souligne Békir dans son intervention sur la manière dont il est arrivé à intégrer progressivement la différenciation à sa pratique. Il explique comment la collaboration avec les éducateurs spécialisés l'a socialisé aux conditions à aménager pour permettre à ses élèves TDAH de passer sereinement leur test. En leur posant des questions sur ce qui pouvait être mis en place selon les cas d'élèves TDAH ou ce que ses autres collègues préconisaient par le passé, il apprend à ajuster ses manières d'évaluer.

ça m'a aidé à ajuster les examens pour donner une chance égale à tous les élèves; par exemple, il y a des élèves qui ont besoin en plus du temps prévu pour l'évaluation, un autre tiers de temps, donc du temps supplémentaire; il y a d'autres élèves qui ont besoin d'un ordinateur; il y a des élèves qui ont besoin qu'on agrandisse un peu le caractère du texte [...] ce n'est pas de changer les questions de l'examen, ni les critères d'évaluation; [...] c'est avec la TES que j'ai pu apprendre [...] d'autres façons d'évaluer parce que le travail avec ces élèves-là c'était vraiment nouveau pour moi (DS-CC-EG2, Békir).

Il ressort de cet extrait que si la différenciation apparaît essentiellement comme une dimension nouvelle de la pratique d'évaluation, qui constitue un vrai défi pour les enseignants formés à l'étranger, les TES semblent être des collaborateurs dont le soutien est très apprécié. À la suite de Békir, les enseignants formés à l'étranger ont souligné qu'au tout début, ils allaient peu consulter ces partenaires scolaires par crainte d'être jugés incompetents. Ceux qui ont été les voir plus rapidement, par exemple Békir, disent avoir reçu l'information du rôle de ces personnes ressources et la confidentialité à l'œuvre dans leur pratique professionnelle.

Il faut aussi noter que sur cette question de la manière d'aider ces élèves souffrant de troubles d'apprentissage lors des examens en classe, les parents sont aussi actifs dans la socialisation des enseignants formés à l'étranger. Certains parents vont même jusqu'à offrir des stratégies pour motiver leur enfant. C'est le cas de Vika qui aurait appris à travailler et mettre en œuvre une pratique de différenciation grâce aux conseils d'un parent d'élève qui lui a expliqué comment motiver son jeune en classe, surtout lors des examens.

Vika j'ai beaucoup d'expérience en enseignement dans mon pays mais ces situations d'enfants avec des troubles d'apprentissage, moi c'est ici (Québec) que je l'ai vécu en classe; je me posais beaucoup de questions; dans les activités en classe, je regardais beaucoup comment ses camarades travaillaient avec lui ; j'ai essayé au début de faire comme ça; mais j'avais peur de mal faire ; surtout pour ce qui concerne l'évaluation;

Ch-E. *comment avez-vous fait alors?*

Vika j'ai eu la chance de rencontrer la maman de cet élève, une madame vraiment sympa; elle m'a dit, c'est un garçon qui a besoin de se sentir un peu en sécurité ; en confiance; des fois, même s'il n'est pas sur la bonne voie, écrit-lui un petit « Bravo! » pour les efforts qu'il a faits ; puis tu le réorientes vers la bonne voie [...] elle m'a donné la clé sur comment aider son garçon (DS-CC-EIE, Vika).

On voit ici que le parent propose une stratégie d'accompagnement pour soutenir les apprentissages de son enfant. L'extrait suggère aussi que Vika apprendrait à s'ajuster par observation et imitation de ses élèves certes, mais surtout par l'accès privilégié au savoir-faire parental explicité par la maman de l'élève sur la manière de faire qui conviendrait le mieux à son enfant (transfert/transmission d'expertise). Cette expérience « unique » avec le parent d'élève reflète que l'ajustement de ses manières d'évaluer sur le plan de la différenciation passerait aussi par des collaborations qui dépassent le seul univers fermé de la classe. Les apprentissages réalisés par les enseignants formés à l'étranger de diverses manières au contact de leurs différents partenaires scolaires viendraient bonifier leur répertoire de pratiques qui se construit dans l'action. « Chaque nouvel apprentissage au sujet de comment évaluer les enfants TDAH, vient renforcer mon bagage; je capitalise tout ça pour mes autres classes » (DS-CC-EG2, Békir).

Il relève de l'analyse des différentes expériences relatées par les enseignants formés à l'étranger que les apprentissages qu'ils réalisent au sujet de la différenciation semblent converger vers une interprétation de cette pratique en tant que processus visant à favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Cela contraste avec leur représentation antérieure de l'évaluation figée dans une fonction sélective. C'est ce que semble traduire Sadia en associant la mise en œuvre de la différenciation à l'intégration à leurs pratiques d'évaluation d'une « dimension plus humaine ou humaniste de l'évaluation; on apprend à intégrer la différenciation en nous confrontant à des situations concrètes, avec des élèves qui ont des difficultés et que l'école essaie de faire réussir » (DS-CC-EG2-Sadia). Ce propos conforte l'idée que c'est à l'épreuve des situations inhabituelles rencontrées sur le terrain qu'ils ont appris à différencier leurs pratiques d'évaluation. Sur un plan plus pratique, la différenciation suggérerait une mise en cohérence de leurs manières d'évaluer avec la diversité des clientèles d'élèves. On le voit, aidés par leurs différents partenaires scolaires, les élèves, les parents et les personnels plus spécialisés en adaptation scolaire, ils ont fini par accepter la légitimité de la différenciation et l'intégrer progressivement au répertoire de leurs manières d'évaluer les apprentissages.

3.2.3 La correction des productions des élèves

Corriger les copies des élèves, c'est quelque chose que je connaissais et que je faisais déjà ; avant ce qui m'intéressait c'est comment donner la note ; [...] ici, il faut regarder le processus ; c'est ça qui est important, sinon on pénalise l'élève (DS-CC-EG2, Békir).

dans mon pays [...], à la correction, on cherchait surtout à voir si l'élève avait bien répondu ; si ce n'est pas le cas, c'est zéro (DS-CC-EIE, Fatima).

Une autre dimension de l'évaluation qui a nécessité des ajustements pour les enseignants formés à l'étranger concerne la correction des productions des élèves. En effet, dans leurs pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger se confrontent peu, voire pas du tout, à la contestation de leurs manières d'évaluer par les élèves. Au Québec, la situation se présente autrement. Les élèves réclament de meilleures notes et par conséquent critiquent les manières de corriger qui ont tendance à leur donner des notes faibles. Les enseignants formés à l'étranger constatent qu'un des objets de tension entre eux et leurs élèves concerne les écarts importants entre les notes qu'ils accordent et celles données habituellement par leurs collègues. Aussi doivent-ils s'ajuster à des prescriptions formelles (i.e. : Politique d'évaluation des apprentissages) qui impliquent d'adopter des manières d'évaluer différentes de celles qu'ils ont connu auparavant. Ces manières d'évaluer contrastent avec leur vision de la correction en tant qu'activité dont l'enseignant est le seul responsable. Comme on le verra, sous la pression des élèves qui revendiquent de meilleures notes et les interactions socialisantes des collègues, entre autres, les enseignants formés à l'étranger ajustent leurs grilles de lecture et de correction des productions d'élèves qui leur sont soumises.

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans le pays d'origine

Lorsqu'ils parlent de la correction dans le contexte de leurs pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger décrivent surtout une pratique consistant à apprécier l'exactitude des réponses apportées par les élèves aux questions qui leur sont posées dans le cadre d'un test. Plusieurs mentionnent que dans leur discipline d'enseignement, la correction semble « un exercice facile » (DS-CC-EG3, Békir) puisqu'une seule bonne réponse est attendue. C'est ce que déclarent les enseignants de mathématiques, notamment Sadia qui explique :

Corriger une copie, en mathématique ce n'est pas un travail compliqué ; on attend des réponses exactes ; donc soit l'élève trouve, soit il ne trouve pas la réponse attendue [...] d'une certaine façon c'est appliquer le barème aux réponses apportées par les élèves [...] si la réponse est bonne tu mets le point ; si la réponse est fausse, tu barres et tu mets zéro [...] c'est très simple (DS-CC-EG3, Sadia).

Cette manière de faire la correction est confirmée par Békir qui en donne les détails mis de l'avant pour faciliter le travail de l'enseignant. Il s'agirait, en effet, de demander aux élèves d'encadrer la réponse finale, ce qui leur permettrait lors de la correction de regarder la conformité de la réponse encadrée avec celle qui est sur le corrigé. Il note :

ce que je faisais, mais aussi c'est une pratique courante, j'exigeais des élèves qu'ils encadrent le résultat final; donc avec le corrigé, je regarde juste la correspondance de la réponse de l'élève avec la réponse attendue [...] en quelques minutes, je peux corriger trente à quarante copies, et même plus; c'est vite fait (DS-CC-EG3, Békir).

Ce qui ressort ici, c'est qu'évaluer dans leurs pays d'origine ne signifie pas exercer un jugement professionnel. D'ailleurs même dans d'autres disciplines où un travail d'interprétation serait attendu, par exemple en français, les enseignants formés à l'étranger expliquent que la correction était souvent centrée essentiellement sur la compréhension du sujet et le nombre de « fautes » commises par l'élève. C'est ce que révèle Nabila qui explique comment elle et ses autres collègues s'y prenaient pour déterminer la qualité d'une « bonne » production.

Pour nous, la correction c'est d'abord de voir la conformité de ce que produit l'élève avec ce qu'on lui a demandé de faire [...] c'est ce qu'on fait en dissertation; là si l'élève a fait hors sujet, la correction s'arrête dès la lecture de l'introduction [...] on donne une note plus faible [...] cette note pour hors sujet, elle doit être la plus faible des notes de tous les élèves [...] après si le sujet est bien compris, on va regarder le nombre de fautes; s'il y'en a beaucoup, on ne peut pas mettre une bonne appréciation sur cette copie ; [...] c'est comme ça qu'on corrige (DS-CC-EG3, Nabila).

On le voit, les enseignants formés à l'étranger semblent utiliser certains critères pour apprécier les productions des élèves. Toutefois, il faut noter que ces critères sont chacun éliminatoire, c'est-à-dire que l'échec à l'un de ces critères peut être déterminant pour motiver une sanction finale. Ce qui est important de relever et qui est repris par la plupart des enseignants formés à l'étranger, c'est que dans leurs pays d'origine, ils n'avaient à justifier leurs manières d'évaluer auprès de leurs partenaires de travail. Plusieurs expliquent que la reconnaissance d'emblée de leur compétence, voire leur image de spécialiste de leur discipline d'enseignement

servirait de rempart à toute velléité de contestation de leurs manières de corriger par leurs partenaires de travail : *« aucun élève, ni parent ne pouvait venir se plaindre auprès de l'enseignant concernant sa correction [...] personne ne va dire que c'est sévère ou aller voir le directeur pour ça »* (DS-CC-EG3, Vika), *« [...] on ne pouvait pas trouver le moyen de contester la correction, parce que l'enseignant est le spécialiste de ce qu'il enseigne »* (DS-CC-EG3, Fatima). Dès lors, en s'intégrant dans les écoles au Québec, vont-ils pouvoir compter sur cette reconnaissance de légitimité de leurs manières de corriger? Qu'arrive-t-il lorsqu'ils tentent de reproduire au Québec les manières d'évaluer qu'ils mobilisaient pour corriger les productions de leurs élèves dans leurs pays d'origine?

Les défis/turbulences au Québec

Dans les situations où ils ont essayé de reproduire leurs manières de corriger antérieures, les enseignants formés à l'étranger ont fait face aux critiques et objections de leurs partenaires scolaires qui les obligeaient à se conformer aux normes et valorisations locales. Ils vivraient ainsi différentes formes de turbulences, soit des conflits avec leurs élèves, soit des difficultés à s'aligner sur des façons de faire qui accorderaient aux élèves le droit d'évaluer leurs apprentissages.

Une des turbulences dans l'évaluation des apprentissages des élèves concerne les réclamations de notes. Plusieurs enseignants formés à l'étranger se confronteraient à des élèves qui viennent leur réclamer une révision de leurs manières de corriger. Il semblerait que certaines réclamations porteraient sur la non prise en considération par les enseignants formés à l'étranger des processus de production des réponses lorsqu'ils corrigent les travaux des élèves. Leurs manières de corriger seraient ainsi à l'origine des notes basses que présentent certains d'entre eux, plusieurs ne mettant pas au clair les critères qu'ils utilisent pour corriger les copies. Dans certains cas, les critères seraient propres à un niveau d'enseignement plus élevé, ce qui inspire les enseignants formés à l'étranger à donner des notes plus faibles contrairement à leurs collègues. C'est ce que reflète Nabila qui donne une interprétation culturelle des écarts entre ses manières d'évaluer et celles de ses collègues, comparativement aux exigences du curriculum scolaire.

[...] lorsque j'évalue la copie d'un élève, je mets un 60 ou 62% ; Pourquoi ? parce que mes attentes sont plus élevées que celles du système scolaire québécois [...] du point de vue culturel, je l'explique comme ça; mes attentes étaient beaucoup plus élevées que celles de mes collègues à l'école secondaire (DS-EG5, Nabila).

Il faut remarquer surtout que les notes faibles seraient la source de tensions entre les enseignants formés à l'étranger et leurs élèves. C'est ce que relate Sadia. Ayant donné à ses élèves des notes faibles à la suite de sa correction, elle fait face à de vives protestations de leur part. Elle explique que les élèves n'arrêtaient de manifester des signes d'étonnement face à ce qu'ils considéraient comme une pratique d'évaluation sévère et incompréhensible. De son point de vue, ce qui explique le « choc des élèves », c'est surtout le grand écart de notes entre elle et la collègue qu'elle a remplacée.

mes évaluations étaient très critiquées par les élèves ; [...] il fallait les mettre en confiance; [...] j'ai repris toutes les copies et je les ai recorrigées en utilisant la grille d'évaluation [...] par la suite j'ai expliqué la grille d'évaluation que j'utilise; ça, ça a apaisé un peu le climat ; [...] je devais justifier les notes pour gagner la confiance des élèves ; [...] la prof que j'ai remplacée [...] m'avait dit que s'il y avait un problème concernant l'évaluation, il fallait surtout éviter d'attirer l'attention de la direction ; [...] si l'élève n'est pas d'accord ou n'est pas à l'aise avec sa note, soit lui refaire une reprise pour qu'il puisse avoir une meilleure note pour qu'il se sente bien; soit refaire un autre examen ; (DS-CC-EG2, Sadia).

On le voit, la correction des productions serait une source de conflit entre élèves et enseignants formés à l'étranger, ces derniers n'ayant pas encore acquis les valorisations de leur nouvel environnement scolaire. Le début de cette expérience reflète bien la tension entre Sadia et ses élèves, sa façon de corriger leur paraissant sévère et incompréhensible. La pression est forte car elle n'a jamais connu une remise en cause de ses manières de corriger. Dans cette tension, la quête d'un compromis devient décisive pour cette enseignante migrante. Elle souligne que deux options se dégagent des conseils qu'elle a reçus auparavant de sa collègue : autoriser le droit de reprise ou recorriger les copies. Ces options sont toutes inimaginables dans son pays d'origine. Aussi, son appréciation de la situation lui fait constater qu'elle a très peu de marge de manœuvre car elle doit aussi éviter la sanction de la direction si le problème remontait jusque-là. Il faut aussi noter que recorriger les copies des élèves n'est pas une manière de faire que les enseignants formés à l'étranger adopteraient d'emblée dans le contexte de leurs pays d'origine, compte tenu du pouvoir hiérarchique qui leur confère une légitimité toute absolue (« l'enseignant a toujours raison » dit Békir). Bien que la crainte de sanction de la direction pèse sur les enseignants formés

à l'étranger, la solution de reprise de la correction ne semble pas les emballer. Plusieurs résisteraient à adopter cette solution, car dans leurs pays d'origine, on ne négocie pas le processus de l'évaluation, tandis qu'au Québec, les élèves savent qu'ils peuvent négocier. Aussi ils craindraient que cette reprise de correction pave la voie à d'autres revendications. Par exemple, Békir dit refuser d'adopter cette solution avec un de ses élèves, arguant que « *Si tu acceptes pour une fois de recorriger, c'est la porte ouverte pour d'autres réclamations* » (DS-CC-EG2, Békir). Cependant, leur opposition à l'usage de cette règle de fonctionnement les expose aux vives critiques des élèves et souvent à des stigmatisations, les élèves trouvant dans leur conduite une forme de « méchanceté », comme l'explique Békir : « *mes élèves ont trouvé que j'étais méchant [...] parce qu'au début, je ne tolérais aucune erreur ; disons entre guillemets, je ne faisais pas comme les autres* » (DS-CC-EG2, Békir).

Une autre turbulence pour les enseignants formés à l'étranger viendrait du fait que les modes de correction en vigueur dans le nouveau contexte de travail exigeaient d'eux plus d'attention sur les productions des élèves, ce qui leur prenait un temps de travail plus important. En effet, plusieurs enseignants formés à l'étranger découvrent au Québec que corriger les copies des élèves implique de considérer autant le résultat (la performance) que la manière dont celui-ci a été atteint par l'élève (le processus), et donc requiert un jugement professionnel :

quand je dis regarder le processus, c'est-à-dire comment l'élève a fait pour arriver au résultat final ; avant les notes se justifient par le fait que l'élève n'a pas trouvé le résultat final ; mais ici quand on regarde le processus, on voit un peu le raisonnement de l'élève ; donc on en tient compte dans l'évaluation ; ça veut dire que l'élève peut avoir une bonne note même si le résultat final est faussé (DS-CC-EG2, Békir).

Cet extrait met en relief les contrastes des manières d'évaluer dans les deux contextes, le pays d'origine de l'enseignant formé à l'étranger et son nouveau cadre d'enseignement. Il apparaît qu'au Québec, la correction des productions des élèves est une pratique plus complexe que la représentation qu'ils en avaient dans leurs pays d'origine. Cette complexité semble, de leur point de vue, ne pas seulement résider dans le fait qu'il faut déterminer la justesse de la réponse apportée par l'élève, mais qu'il faut l'interpréter en tenant compte de plusieurs paramètres ; ce qui permettrait de servir au mieux la régulation des apprentissages. L'exigence d'un tel travail ne leur semble pas facile à satisfaire en l'absence d'une formation ou d'une socialisation par les autres, comme le postule Békir (DS-CC-EG2).

Selon les points de vue exprimés par les enseignants formés à l'étranger, il existerait deux raisons principales qui expliquent la complexité de l'ajustement de leur savoir-évaluer par la prise en compte du processus de production du résultat final dans le travail de correction. La première, c'est que l'ajustement demandé comporte une dimension de réflexion sur le raisonnement de l'élève, celle-ci impliquant de considérer le résultat produit non pas en comparaison avec le résultat attendu, mais en considérant le cheminement de pensée qui a conduit vers ce résultat. Cela ajouterait une difficulté de taille dans le travail de correction en ce sens qu'ils doivent apprendre à exercer un jugement professionnel alors qu'ils n'ont pas les repères, n'étant pas habitués à tenir compte des compréhensions des élèves, voire se projeter « dans leur tête » comme le relève Fatima : « *on a ici plusieurs réponses qui peuvent être bonnes pour la même question, alors que nous c'était une seule bonne réponse ; [...] ça bouscule nos pratiques ; on n'est pas à l'aise avec ça ; [...] c'est nouveau* » (DS-CC-EG2). La deuxième, c'est que cet ajustement fait appel à une dimension de prise de décision plus ou moins soumise à la subjectivité de l'enseignant, alors qu'ils croient en une évaluation objective. En pénétrant au cœur des ajustements attendus, selon leur propre interprétation, on voit se dessiner une démarcation importante entre le fait de n'avoir pas à justifier la note dans leurs pays d'origine et la nécessité qu'en impose l'obligation de porter attention au processus. En d'autres mots, l'ajustement du savoir-évaluer est au prix d'un renoncement à une manière d'évaluer laissant peu de place à la contestation pour adopter une autre dont le bénéfice potentiel pour les élèves est plus appréciable, notamment sur le plan de la régulation, mais mettant l'enseignant dans la position plus fragile de devoir justifier son évaluation.

Pour les enseignants formés à l'étranger, l'enjeu n'est pas tant d'accepter de faire comme leurs collègues, en centrant l'évaluation sur le processus mais aussi de sortir de leur zone de confort. Ils sont ainsi pris entre le besoin de s'aligner sur les manières d'évaluer de leurs pairs pour échapper aux sanctions des partenaires de travail et la crainte de se trouver en situation de vulnérabilité. Cet alignement donnerait aux partenaires scolaires – surtout les parents d'élèves – la possibilité de pouvoir attaquer et contester leur jugement professionnel : « *ici, le parent n'a pas besoin d'être enseignant pour contester tes évaluations [...] il peut se baser sur les efforts de son enfant pour le faire* » (DS-CC-EG1, Sadia). On constate ici que pour les parents et les élèves, les

efforts comptent, et non juste les apprentissages vraiment réalisés²⁷. Aussi, cet extrait montre que les enseignants formés à l'étranger ne sont pas les seuls maîtres du jeu dans l'évaluation des apprentissages. Ce partage de pouvoir perturberait leurs façons de faire habituelles, car ils n'ont pas les mêmes normes que leurs partenaires scolaires.

Une autre turbulence qui proviendrait de ce partage du pouvoir concerne la participation de l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. L'usage des grilles d'autoévaluation bousculerait les habitudes des enseignants formés à l'étranger en matière d'évaluation. Dans leurs pays d'origine, l'autoévaluation est une pratique méconnue. Les enseignants expliquent que ce qui rend difficile l'intégration de ce nouvel apprentissage dans leurs manières d'évaluer c'est son contraste avec ce qu'ils connaissaient de l'évaluation avant d'arriver au Québec. Plusieurs douteraient de la pertinence de l'autoévaluation pour le développement des apprentissages des élèves. Habités dans leurs pays d'origine à une logique d'inculcation de savoirs et de vérification de leur maîtrise par des tests, ils comprennent difficilement l'idée d'associer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Comment vont-ils alors composer avec les exigences d'alignement sur le plan de la correction des productions des élèves?

La transformation/apprentissage des manières d'évaluer au Québec

Lorsqu'ils décrivent le processus d'ajustement de leurs manières de corriger les productions des élèves, les enseignants formés à l'étranger abordent spontanément les valorisations qu'ils sont invités à prendre en considération dans leur nouveau contexte d'enseignement. Ces valorisations constituent, d'une certaine façon, les éléments de référence, soit les règles de fonctionnement pour le recadrage de leurs manières d'évaluer habituelles. Comme on le verra, quatre normes et valorisations semblent contribuer à façonner l'ajustement des manières de corriger les productions des élèves : (a) privilégier la fonction formative de l'évaluation ; (b) adopter une vision non déficitaire des erreurs des élèves, (c) utiliser des critères pour juger les productions des élèves; (d) associer les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages.

²⁷ Il y a ici une autre règle de fonctionnement importante, c'est « considérer les efforts des élèves dans l'appréciation de leur travail ». Cependant, les données ne permettent pas d'aller plus loin sur cette question car les enseignants formés à l'étranger ne l'ont pas assez développé dans les entretiens.

Une treizième norme et valorisation: privilégier la fonction formative de l'évaluation

Une des normes et valorisations à laquelle les enseignants formés à l'étranger doivent s'ajuster dans leurs manières de corriger les productions des élèves concerne la priorité à accorder à la fonction formative de l'évaluation. Pour les enseignants formés à l'étranger, cette fonction représenterait une valorisation forte au cœur des attentes de leurs partenaires de travail. Comme on le verra, la prise en compte de cette règle transformerait leur vision antérieure de l'évaluation des apprentissages.

Un des éléments qui semble contribuer à la socialisation des enseignants formés à l'étranger est la formation reçue en milieu universitaire. Plusieurs y découvriraient les documents de travail qui encadrent la pratique de l'évaluation, soit les prescriptions ministérielles qui définissent les fonctions de l'évaluation à prioriser et les pratiques attendues en classe dans l'interaction avec les élèves. C'est ce qu'explique Fatima dans l'expérience qu'elle raconte.

à l'université, [...] j'ai pris connaissance de la Politique d'évaluation des apprentissages, j'ai compris qu'il y avait un bout de chemin à faire sur le plan de l'évaluation [...] beaucoup de choses que je lisais venait questionner mes pratiques ; ce n'est pas que ce que je faisais était mauvais, mais voilà, ça ne cadre pas avec les attentes ici ; il y avait des points à améliorer dans ma rétroaction sur l'évaluation ; faire en sorte qu'elle soit vraiment formative, qu'elle serve les élèves d'abord ; qu'ils puissent aller de l'avant dans les apprentissages ; mais ça c'est plus la réflexion que j'ai nourrie en moi-même ; c'est donc ce que je pense que je devrais faire ; j'y travaille continuellement (DS-CC-EIE, Fatima).

L'examen de la manière dont les prescriptions contribuent à façonner la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger montre que les déclencheurs d'ajustements des manières d'évaluer ne sont pas toujours des conflits, la formation y jouant un rôle déterminant. Il faut aussi relever que la découverte des prescriptions serait pour certains enseignants une occasion d'analyse comparative des pratiques d'évaluation qu'ils possèdent avec celles souhaitées. L'expérience de Fatima suggère qu'elle ajuste son savoir-évaluer en prenant en compte les exigences de la Politique d'évaluation des apprentissages en vigueur au Québec. Elle apprécie les écarts entre ce qu'elle sait faire et ce qui est souhaité et est donc attentive à apprendre de nouvelles manières de faire auprès de son collègue notamment. En plus de miser sur la formation, elle fait également des recherches sur Internet afin de trouver des ressources additionnelles pour sa pratique. C'est ce qu'elle explique en ces termes :

Des fois, je consulte le Net pour avoir du matériel, des grilles d'évaluation, parce qu'il y a des collègues qui ont des blogs et ils mettent des outils dedans ; parfois, je vais aussi voir ce qui est dit dans la recherche en didactique ; je lis aussi cela ; donc j'essaie d'apprendre davantage sur ma matière ; par exemple, j'avais lu un auteur – je pense que c'est Hadji [...] – qui disait que « l'évaluation est une activité de jugement au service de l'action pédagogique » [...] ça je le vois quand j'utilise la grille d'évaluation pour corriger [...] par exemple, les informations que je tire en lisant les copies, c'est-à-dire les difficultés que je repère, je m'en sers pour travailler avec eux ; les aider [...] j'utilise des choses que je tire de mes lectures pour aussi améliorer ma pratique (DS-CC-EIE, Fatima).

On peut lire dans cet extrait que de façon indirecte, c'est-à-dire par l'usage des « blogs », les collègues participent de la socialisation des enseignants formés à l'étranger aux valorisations de leur nouveau contexte d'enseignement. Les ressources qu'ils publient dans les plateformes de communication qu'ils développent aideraient les enseignants formés à l'étranger dans leurs recherches d'outils pour cadrer leurs manières d'évaluer avec les prescriptions théoriques. Ces outils aideraient à faire le lien théorie-pratique. « Quand je regarde les outils des collègues sur le Net et des fois les explications qu'ils donnent avec ces outils, je comprends mieux certains éléments qu'on voit ou qu'on me dit à propos de l'examen du Ministère ; c'est du concret » (DS-CC-EG2, Sadia). Pour les enseignants formés à l'étranger, le fait même que l'évaluation des apprentissages dans leur nouveau contexte d'enseignement soit réglementée et recouvre des manières d'évaluer qui leur sont méconnues implique qu'ils essaient de trouver des stratégies pour mieux s'y conformer. C'est ce que reflètent les propos de Fatima dans l'extrait ci-dessous :

J'ai découvert au Québec, des aspects que je ne soupçonnais pas dans l'évaluation [...] par exemple, avant moi je ne voyais dans l'évaluation qu'un moyen pour, certes, vérifier ce que les élèves ont appris, mais surtout pour produire la note à mettre dans le bulletin ; c'est la moyenne des notes qui permettait de décider qu'un élève devait passer en classe supérieur, redoubler ou être exclu ; donc l'évaluation était plus administrative ; disons c'est pour sanctionner [...] ici, je vois que l'évaluation est dans l'apprentissage ; je dois m'en servir pour améliorer les apprentissages ; donc, c'est une fonction différente, et c'est ça le défi pour moi parce que je ne suis pas habitué à cette manière de voir et de pratiquer l'évaluation [...] donc j'essaie de me documenter pour moi et pour mes élèves (DS-CC-EIE, Fatima).

Il apparaît ici que l'articulation de l'évaluation à l'apprentissage est un défi au cœur de l'ajustement des manières d'évaluer de certains enseignants formés à l'étranger. On le voit, par sa nouveauté, elle incite Fatima à diversifier ses manières d'apprendre en allant elle-même à la recherche d'informations. Comme elle le relève, cette quête de ressources sur l'évaluation semble remplir deux fonctions inter-reliées, l'une consistant à soutenir les apprentissages de ses élèves et

l'autre participant de son propre développement professionnel. Ce point de vue, serait aussi celui de Sadia, Békir et Nabila qui déclarent se référer constamment à la Politique d'évaluation des apprentissages pour évaluer la conformité de leurs manières d'évaluer avec les prescriptions ministérielles. Pour Békir, cette évaluation serait une source précieuse de développement professionnel, en ce sens qu'elle lui permettrait de cibler les « apprentissages nécessaires, pour proposer des évaluations visant à soutenir le développement des compétences des élèves [...] ça a nécessité que j'essaie de m'adapter [...] des fois, je pose des questions aux collègues ; à l'occasion, je demande aussi au conseiller pédagogique » (DS-CC-EIE, Békir).

On peut lire dans ces lignes que la formation en milieu universitaire et la sollicitation des pairs et conseillers pédagogiques aideraient les enseignants formés à l'étranger à se familiariser avec les normes prescrites encadrant l'évaluation des apprentissages. La socialisation par les environnements de formation serait ainsi une composante de l'ajustement des manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger, surtout pour ce qui concerne l'ajustement de leur jugement professionnel. Sur cette autre dimension importante de l'évaluation, notons qu'en constatant la récurrence des critiques des partenaires de travail concernant les décisions qu'ils prennent ou ce qu'ils avancent lors de la communication des résultats d'apprentissages – j'y reviens –, certains enseignants formés à l'étranger ont expliqué qu'ils s'inscriraient personnellement dans une démarche d'autoformation. L'objectif est d'améliorer leurs manières de poser un jugement professionnel. Par exemple, Fatima, Nabila et Békir disent continuer de consulter la documentation sur cette question du jugement professionnel, lisant parfois des articles professionnels, parfois des recherches scientifiques. Pour d'autres, par exemple Vika et Sadia, c'est surtout les discussions informelles entre collègues qui sont leurs sources d'apprentissage. Il est important de relever que les apprentissages qu'ils réalisent sont de nature différente en termes de profondeur et de précision. Par exemple, Fatima explique que par ses lectures, elle arrivait à trouver des réponses à diverses questions :

je trouvais dans certains documents que je lisais, des indications sur comment appuyer le jugement sur des critères d'évaluation concrets, objectifs; sur l'importance d'une analyse fondée sur des informations fiables et recueillies avec divers outils et à différents moments de l'apprentissage; je voyais dans d'autres aussi l'importance des principes de rigueur, de constance et de transparence; j'apprenais donc beaucoup de choses sur la complexité du jugement professionnel, et cela faisait que j'essayais d'être un peu plus prudente dans mes prises de décision en classe (DS-CC-EG2, Fatima).

Il semble ici que la lecture est un moyen de compréhension de la complexité du jugement professionnel. Elle permettrait à Fatima d’asseoir une prudence dans les décisions qu’elle prend, surtout lorsque celles-ci portent sur des enjeux importants. Elle déclare essayer à chaque fois de s’assurer que les jugements qu’elle rend reflètent un portrait juste des apprentissages des élèves et du développement de leurs compétences. Quant à Sadia, elle déclare apprendre au travers de la discussion avec les collègues et certains TES qu’elle doit utiliser son jugement professionnel lors de l’élaboration des tests en prenant en compte les accommodements recommandés pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Vika qui a aussi soutenu apprendre en restant attentive aux informations qui filtrent des discussions des collègues reconnaît qu’elle n’a pas encore totalement assimilé la mise en œuvre du jugement professionnel dans sa pratique. Elle avance :

je sais que le jugement professionnel, ça exige la réflexion sur le cheminement de l’élève ; [...] donc j’essaie de le construire en consultant les collègues pour savoir comment ils font ; [...] c’est une compétence que j’essaie de développer au fur et à mesure en questionnant et en observant autour de moi à l’école (DS-CC-EG2, Vika).

Relevons ici que pour l’ajustement de leurs manières d’évaluer au sujet de la complexité du jugement professionnel, les enseignants formés à l’étranger ont une attitude proactive, qui contraste fortement avec ce que l’on a vu jusque-là.

Une quatorzième norme et valorisation: adopter une vision non déficitaire de l’erreur

Une autre norme et valorisation mobilisée par les enseignants formés à l’étranger dans l’ajustement de leurs manières d’évaluer concerne l’adoption d’une vision non déficitaire des erreurs dans l’appréciation des productions des élèves. Lorsque les enseignants formés à l’étranger y font référence, c’est surtout par rapport à une opportunité non pas de pénaliser l’erreur mais de s’en servir pour réguler les apprentissages et au besoin l’enseignement. Il faut relever que dans leurs pays d’origine, l’erreur est souvent vue comme un manque, un écart à ce qui est souhaité, alors qu’au Québec, elle est potentiellement vue comme une indication de la compréhension de l’élève et donc permet d’ajuster l’enseignement-apprentissage. Les enseignants formés à l’étranger auraient appris à adopter cette approche au contact des formateurs en milieu universitaire et surtout des conseillers pédagogiques qui ont initié des séances de correction de copies d’élèves avec eux. Plusieurs y découvriraient que l’exigence de soutien en continu des apprentissages implique une vision non déficitaire de l’erreur et que, contrairement à

ce qu'ils ont pratiqué dans leurs pays d'origine, ils doivent au Québec s'intéresser à l'erreur pour ce qu'elle permet d'accomplir en termes de régulation des apprentissages et de l'enseignement. Cependant, cette pratique est loin d'être évidente pour la plupart d'entre eux. C'est ce que relève Nabila :

avant je ne pouvais pas donner une bonne note pour une copie pleine de fautes [...] d'orthographe [...], de grammaire, de conjugaison ; [...] je soulignais tout [...] ; j'en tenais compte [...] ; cela pouvait vraiment baisser la note, même si le reste des idées sont cohérentes, etc. [...] ; ici avec la formation à l'université, dans les cours en évaluation et en didactique, on nous montrait des documents, les grilles du MELS ; ça m'a donné une idée sur comment on doit différencier les erreurs [...] ; donc ça, je l'ai intégré dans ma pratique maintenant (DS-CC-EIE, Nabila).

On voit ici que les formateurs en milieu universitaire sont actifs dans l'accompagnement au changement des pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants formés à l'étranger. Ces changements, on l'a vu, sont difficiles à réaliser en raison du fort ancrage des représentations antérieures dans une vision pénalisante de l'erreur. Il faut relever que plus les enseignants formés à l'étranger se familiarisent avec les ressources à leur disposition, mieux ils voient des ajustements nécessaires de leurs manières d'évaluer habituelles, c'est-à-dire les adapter aux valorisations locales. Par exemple, pour ce qui concerne le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale, Nabila s'est ajustée en prenant en compte les recommandations portant sur les erreurs à considérer ou à ne pas considérer dans son travail de correction. Les erreurs à considérer seraient de son point de vue celles concernant les mots dont la définition pourrait être trouvée plus facilement dans un dictionnaire. Quant aux mots dont la graphie est un peu plus difficile pour l'élève, elle dit ne pas les comptabiliser alors qu'avant elle faisait peu de distinction sur ce plan. Concernant l'adoption d'un rapport positif à l'erreur, les enseignants formés à l'étranger ont aussi expliqué comment ils en sont arrivés à l'intégrer à leurs pratiques de correction grâce au soutien des conseillers pédagogiques. Sur cette question, ils mentionnent quelques apprentissages réalisés au contact de ces personnes ressources qui essaieraient de leur montrer comment ils peuvent se servir de l'erreur comme une ressource pour ajuster l'enseignement :

dans la correction, parfois il [le conseiller pédagogique] s'arrête après deux copies ; une erreur qui revient dans les deux et puis il me dit, « là tu vois, ça ça nous renseigne que l'enseignant doit revoir cette notion avec les élèves » [...] donc là je comprends, c'est quoi la régulation de l'enseignement ou des apprentissages ; c'est concret (DS-CC-EG2, Nabila).

Il faut appuyer que sur le plan de la transformation progressive – et encore inachevée, comme ils le disent – de leur rapport à l’erreur, les enseignants formés à l’étranger ont surtout expliqué comment ils essaient de mobiliser les apprentissages réalisés avec ces formateurs qui les accompagnent en milieu de pratique. D’autres types d’apprentissages sont aussi réalisés sur le terrain au contact des élèves et par l’observation des pairs, souvent « en cachette ». Ces apprentissages sont contributifs de l’ajustement de leurs manières d’apprécier les erreurs dans les productions des élèves. C’est par exemple ce que met en relief Fatima :

les expériences vécues à l’école avec les élèves, ça a changé ma vision de l’évaluation [...] après tout, les erreurs, je les comprends autrement maintenant [...] c’est des éléments qui viennent me donner une information comme quoi il y a des choses que les élèves n’ont pas compris ; donc je dois revenir là-dessus [...] par exemple, je vais essayer avec le *feedback* de les aider à s’améliorer en partant de l’explication de ce qui fait qu’ils font ces erreurs-là [...] là j’utilise la stratégie que j’ai vue mon collègue faire avec ses élèves [...] j’ai vu que ça fonctionne bien (DS-CC-EG2, Fatima).

Sur le plan de l’apprentissage plus personnel concernant le rapport à l’erreur, Fatima trouve un lien de sens entre l’erreur et les apprentissages des élèves. Elle se servirait ainsi de l’erreur dans une perspective de régulation des apprentissages. Cet extrait reflète que l’ajustement se ferait aussi par la reproduction des manières d’évaluer des pairs, celles-ci se révélant viables en contexte. Dans l’extrait qui suit, Fatima explique comment elle a appris auprès de son collègue une manière d’interpréter les erreurs dans un sens pédagogique qui implique de tenter de savoir ce qu’elles suggèrent sur les apprentissages de ses élèves.

l’évaluation portait sur les techniques de séparation des mélanges ; donc les élèves doivent expliquer brièvement la méthode qu’ils ont choisi d’utiliser ; tamisage, distillation, filtration, sédimentation plus décantation ; là l’élève peut faire des confusions ; avant, je vais juste barrer et mettre le bon mot, c’est tout ; [...] maintenant, je dois voir pourquoi l’élève commet cette erreur ; je dois réfléchir sur comment l’aider, [...] récupérer l’erreur de façon pédagogique pour mon travail de remédiation (DS-CC-EG2, Fatima).

Cet extrait met en exergue un changement considérable dans le rapport à l’erreur. En effet, si dans la pratique antérieure les enseignants formés à l’étranger, Fatima notamment, étaient prompts à sanctionner l’erreur dans le sens de retrancher des points aux élèves, plusieurs adopteraient au contact des pairs une vision différente. Fatima explique qu’elle est socialisée à

une forme d'interprétation des erreurs centrée sur un questionnement en lien avec les apprentissages de ses élèves, c'est-à-dire le besoin d'apprentissage que révèle l'erreur. Comparant ce nouveau regard qu'ils portent sur l'erreur à ce qu'ils font dans leur nouveau contexte d'enseignement, Békir annonce « c'est un changement radical dans la vision qu'on avait de l'erreur ; ici l'erreur est une ressource pour consolider les apprentissages » (DS-CC-EG2, Békir). Ce changement comme l'expliquent la presque totalité des enseignants formés à l'étranger concernerait donc un usage de l'erreur à des fins formatives qui initierait une évolution de leurs manières de corriger les productions des élèves, comme le note Fatima : *« ça change mon approche avec l'erreur même quand j'interagis avec les élèves, alors qu'autrefois j'étais plus portée à sanctionner ces erreurs-là »* (DS-CC-EG2, Fatima).

Une quinzième norme et valorisation: négocier l'acceptation du jugement en mobilisant des critères d'évaluation précis et en les partageant aux élèves

Une autre règle de fonctionnement pour l'ajustement des manières d'évaluer est d'apprécier les productions des élèves en fonction de critères d'évaluation précis, négociés et partagés avec les élèves ; ce qui a l'avantage de susciter une plus grande adhésion des élèves au jugement posé. Plusieurs des enseignants formés à l'étranger ont déclaré découvrir au Québec une pratique de l'évaluation qui se mène à l'aide de grilles d'évaluation comportant un certain nombre de critères précis. Ceux-ci permettraient d'apprécier les productions des élèves en fonction de plusieurs indicateurs de réussite. L'utilisation des critères multiples dans l'évaluation viendrait aussi améliorer les manières d'évaluer des enseignants (EFE), qui légitimaient autrefois leurs jugements par l'expérience et la maîtrise de leur matière et de ses objets d'enseignement.

Une des situations qui favoriseraient l'ajustement des manières de poser le jugement sur les productions des élèves est la déstabilisation des acquis antérieurs des enseignants formés à l'étranger. En effet, dans le cadre de séances de correction en équipe-école, plusieurs découvriraient que leurs manières d'interpréter les productions des élèves étaient sensiblement différentes de celles de leurs collègues qui utilisent des grilles d'évaluation. Dans la phase de restitution des résultats de correction, plusieurs s'étonnent des grands écarts de notes avec leurs collègues. Ces écarts amèneraient Nabila à noter que *« la grille d'évaluation favorise les élèves »* (DS-CC-EG2, Nabila). C'est ce qu'elle explique en mettant en relief la manière dont ses certitudes ont été ébranlées par les notes de succès que proposait Martin (Prénom fictif), son conseiller pédagogique, pour des copies auxquelles elle a donné de notes d'échec :

par rapport aux séances de formation qu'on fait pour la correction ou l'élaboration des examens, parce que même en français on fait ça, moi la première que j'ai faite c'était avec Martin [...] il animait pour nous ces ateliers de formation; on venait avec du matériel mais le matériel c'est la grille d'évaluation qu'on a à l'école avec les copies des élèves; alors lui il regarde la production écrite [...] il dit ça arrive à 70 ou à 72%; mais pour moi c'est 50% [...] j'ai besoin d'une grille d'évaluation [...] pour moi c'est ma conception de la production écrite de l'élève; moi je lui donne 50-55% alors que Martin dit mais cet élève tu sais il peut passer ; il est à 65-70%; la première fois dans ma tête ça provoque le doute même si je ne l'ai pas manifesté; ça me déstabilise (DS-EG4, Nabila).

Il apparaît ici que l'écart des notes serait un indicateur d'une nécessité d'ajustement. Le constat est que l'usage des critères amène un jugement moins catégorique sur les productions des élèves. Il faut remarquer que les expériences de travail avec les conseillers pédagogiques auraient l'avantage de mettre les manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger en confrontation avec leurs collègues et partant une harmonisation des pratiques. C'est ce que relate Sadia qui explique un épisode marquant de la transformation de ses manières de poser un jugement global sur la production d'un élève.

je faisais un remplacement; il y avait une réunion pour le niveau secondaire 3 avec le conseiller pédagogique; je m'embarque [...] avec tous les enseignants de la cellule de math; puis là [...] j'ai corrigé mes copies ; j'ai appris à corriger avec les collègues d'abord; puis il pose une question à savoir quelle serait la note maximale que vous allez donner à cette copie; devinez; j'ai répondu la première; j'ai vu la copie et j'ai dit 96,5%; il me répond que ça n'existe pas pour cent; moi j'avais noté ça à ma manière [...] il y avait des collègues qui ne sont pas québécois de souche et qui avaient leur propre façon de noter; ils mettaient zéro ils mettaient 2; donc moi je regardais et je disais que je ne comprenais pas; et là il m'a expliqué après comment se faisait la grille d'évaluation, c'est-à-dire ce qu'on attendait; comment il fallait corriger la copie avec les critères; c'était en plein dedans; et là j'ai arrêté et je dis ok je prends mes copies et je recommence; et j'ai recommencé la correction (DS-EG3, Sadia).

On note ici que les conseillers pédagogiques semblent très actifs dans l'ajustement des manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger, leur alignement sur celles de leurs pairs. Leurs propositions déstabilisent les enseignants formés à l'étranger ; elles agissent comme un déclencheur d'une modification de leurs manières d'évaluer.

Ça m'a ramené à réfléchir sur ma manière d'évaluer ; je me disais aussi, qu'est-ce qui fait qu'on n'a pas la même note ? l'écart est très grand ; moi, l'élève est vraiment en échec, alors que lui c'est une grande réussite [...] ça, ça m'a perturbé [...] en discutant, je voyais que lui il appliquait plus de critères que moi ; des fois, j'avais des attentes très élevées [...] donc en comprenant cela, j'ai essayé de me battre avec ça ; ne pas regarder que les échecs dans ma correction (DS-CC-EIE, Nabila).

L'utilisation des critères vient consolider ses manières d'apprécier les productions des élèves. Les enseignants formés à l'étranger expliquent comment le travail avec les collègues les aide à discerner les forces et les faiblesses des élèves, et par conséquent à poser un jugement global plus cohérent avec les critères associés aux objectifs de l'évaluation. Ces apprentissages amèneraient des changements dans les pratiques d'évaluation. Nabila en donne une belle illustration :

Quand je dis qu'on change la façon de faire l'évaluation ici, c'est ça ; je disais qu'avant, une copie pleine de fautes, pour moi, elle ne peut pas mériter une bonne note ; c'était comme ça que je corrigeais dans mon pays les travaux en français (discipline d'enseignement) ; ici, avec les critères, même si l'élève commet beaucoup de fautes, ça veut dire qu'il a manqué un critère ; donc sur ce critère, il n'est pas en réussite ; mais si tous les autres critères sont corrects, alors il peut décrocher une très bonne note (DS-CC-EIE, Nabila).

Ce propos de Nabila exemplifie une évolution de ses manières d'évaluer par l'intégration des critères pour porter son jugement. Comme elle l'explique, dans le contexte de son pays d'origine, le jugement qu'elle posait sur la copie de l'élève était fortement dépendant d'un seul critère, la correction de la langue (l'orthographe d'usage, la grammaire et la conjugaison). En travaillant avec le conseiller pédagogique, elle découvre qu'au Québec plusieurs critères supportent la production du jugement sur les apprentissages des élèves et s'en sert dans ses pratiques. Cette transformation des manières d'évaluer serait aussi influencée pour certains par les réclamations des élèves, les critiques déguisées qu'ils entendraient lorsque ceux-ci parlent des qualités de « bon enseignant » de leurs autres collègues. Ces observations auraient sensibilisé les enseignants formés à l'étranger à l'urgence de s'ajuster pour éviter l'étiquette « d'enseignant méchant » que les élèves attacheraient à un enseignant sévère. En découvrant l'intérêt des critères dans l'évaluation et en s'exerçant à l'utiliser, les enseignants formés à l'étranger font le constat d'une amélioration de leurs manières d'apprécier les productions des élèves.

maintenant en appliquant plusieurs critères, je vois que les notes sont différentes [...] la grille d'évaluation favorise la réussite de l'élève ; [...] aussi, quand j'ai changé dans ma façon d'évaluer, je voyais aussi que ça a changé la dynamique en classe avec les élèves (DS-CC-EIE, Nabila).

Cet extrait illustre que l'ajustement des manières d'évaluer a des conséquences directes sur la qualité des relations avec les élèves. On constate, en effet, que lorsque l'évaluation fait l'objet de négociation entre les deux parties en cause, les enseignants formés à l'étranger arrivent souvent à une meilleure collaboration avec leurs élèves. Une des conséquences de cette négociation par l'usage des grilles d'évaluation comportant des critères précis partagés aux élèves, c'est de pacifier la relation maître-élève. Une autre est aussi d'amener les enseignants formés à l'étranger à se démarquer du jugement qu'ils exerçaient auparavant dans le sens de ne sanctionner que les imperfections. En essayant de corriger avec des critères (« utiliser une grille d'évaluation »), ils apprennent à déterminer plus concrètement à partir des indicateurs de réussite des grilles d'évaluation ce que leurs élèves ont appris et ce sur quoi ils pourraient travailler avec eux pour améliorer leurs performances. C'est ce que relève Fatima qui dit :

avec la grille que j'utilise maintenant, j'arrive à voir les critères réussis par les élèves et ceux qui sont problématiques ; ça fait que mon évaluation n'est plus limitée à produire une note pour le bulletin ; c'est beaucoup plus important [...] je vois un autre sens de l'évaluation qui est différent de ce que je considérais avant [...] par exemple, avec les grilles, le lien entre l'évaluation et ce que je vais enseigner après est vraiment plus clair [...] c'est ça qui fait que j'étais contente d'utiliser la grille ; je voyais exactement ce que ça m'apportait [...] par exemple, ça me donne la bonne information pour travailler dans ma classe ; aider mes élèves (DS-CC-EIE, Fatima).

On le voit, l'utilisation des critères dans la correction des productions des élèves semble apporter une plus-value dans les manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger. Elle contribuerait à élargir le sens restreint qu'ils accordaient à l'évaluation jusque-là ; un sens uniquement rattaché à la correction et à la production d'une note qui devait aboutir dans le bulletin. Je l'ai annoncé, l'évaluation se déclinerait désormais, pour plusieurs, notamment Békir et Sadia, comme une façon d'aller chercher des informations utiles pour prendre les « bonnes » décisions pédagogiques par rapport aux buts poursuivis (DS-CC-EG2). Les enseignants formés à l'étranger font le lien entre les informations tirées de l'interprétation des performances des élèves et le travail de remédiation qui succéderait à la correction. Certains l'appréhendent dans le sens de la possibilité de proposer un soutien sur mesure à leurs élèves. « On peut mieux les soutenir

parce qu'on sait sur quels critères ils ont chacun des difficultés » (DS-CC-EG2, Békir). Il est important de souligner ici que la socialisation à l'usage des grilles d'évaluation s'est faite, pour plusieurs enseignants formés à l'étranger, dans le cadre d'un travail d'équipe en collaboration avec le conseiller pédagogique. C'est du moins ce que révèlent certains enseignants formés à l'étranger, Sadia notamment : « moi, toute seule, je pensais que ma manière de corriger était correcte [...] j'ai appris dans l'activité de correction en groupe que ce n'est de cette façon qu'on doit corriger [...] ça m'a aidé à rectifier mes erreurs » (DS-CC-EG2, Sadia).

Pour manifester leur adhésion à l'usage des grilles d'évaluation dans l'appréciation des productions des élèves à l'aide de critères bien définis, certains enseignants formés à l'étranger auraient essayé de se bricoler leurs propres grilles d'évaluation en prenant appui sur des apprentissages réalisés lors de la formation d'appoint reçue à l'université et pour d'autres sur des conseils de collègues qui leur auraient même proposé des exemples de grilles d'évaluation pour qu'ils s'en inspirent. C'est de cela que témoignent trois des enseignants formés à l'étranger, Békir, Nabila et Fatima qui ont dit réinvestir divers apprentissages pour élaborer leurs propres grilles d'évaluation. Élaborer soi-même ses grilles d'évaluation représenterait une manière d'avoir une meilleure prise sur les exigences d'adapter leurs manières de corriger en tenant compte des spécificités et de l'originalité des productions des élèves. C'est ce que souligne Nabila :

j'ai appris à me créer mes propres outils d'évaluation [...] à l'école, j'ai parlé des grilles d'évaluation avec ma collègue et elle m'a donné des idées intéressantes que j'ai mises en pratique ; par exemple pour dégager les critères d'évaluation avec les élèves ; j'ai testé sa méthode et c'était vraiment très efficace ; les élèves proposent des éléments à évaluer ; on les discute ensemble ; et puis j'ajuste un peu en tenant compte de leurs propositions ; c'est vraiment très constructif pour les élèves comme pour moi ; on parle le même langage (DS-CC-EIE, Nabila).

Cet extrait reflète que l'ajustement n'est pas seulement dans l'apprentissage des conventions, il y en a dans la collaboration avec les élèves pour dégager les critères d'évaluation, mais aussi dans l'élaboration d'outils pour l'évaluation des apprentissages. Remarquons également qu'une socialisation à une autre norme et valorisation est à l'œuvre dans les conseils que Nabila reçoit de sa collègue, soit l'idée de dégager les critères et de les discuter avec ses élèves. On voit émerger dans cet extrait l'idée d'une reconstruction des manières d'évaluer en milieu de travail au travers d'interactions multiples avec différents partenaires scolaires (i.e. :

collègue et élèves). Il semblerait que les outils d'évaluation construits avec les élèves trouveraient du sens auprès des enseignants formés à l'étranger : ils y voient des appuis concrets à leur enseignement et leur propre développement professionnel : « Là, ça devenait concret ; j'avais le sentiment que mes évaluations aident les élèves ; j'étais contente ; j'ai appris de nouvelles choses et ça me sert dans ma pratique » (DS-CC-EG2-Sadia).

En croisant les expériences de Nabila et Sadia, on constate que c'est par l'action socialisatrice des conseillers pédagogiques et des collègues que se réalisent les apprentissages menant à l'ajustement des manières d'évaluer sur le plan de la correction avec les critères. Ces interactions sont une occasion pour les enseignants formés à l'étranger de confronter leurs façons habituelles de faire l'évaluation avec les attentes de leur nouveau contexte de travail. Il en résulte que les manières d'évaluer venant de leur expérience antérieure sont transformées, c'est-à-dire recadrées, pour devenir significatives, utiles et viables dans leur nouveau contexte de travail, comme en témoigne Sadia qui arrive maintenant à contribuer activement à la réflexion partagée avec ses pairs sur la correction des examens: « là j'ai appris [...] j'étais très bien avec les collègues [...] ; je prenais les copies des fois pour leur dire comment ça se passe » (DS-EG3).

En résumé, l'ajustement des manières de corriger par l'intégration des critères comme règles de fonctionnement conduirait les enseignants formés à l'étranger vers une conversion par rapport à la fonction même de l'évaluation.

Une seizième norme et valorisation: associer les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages

Une autre règle de fonctionnement mobilisée pour l'ajustement des manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger dans leur nouveau contexte scolaire concernerait le fait d'associer les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages. J'ai montré précédemment que les enseignants formés à l'étranger voyaient l'évaluation comme une activité professionnelle relevant du domaine exclusif de l'enseignant. On comprend dès lors que l'ajustement aux manières d'évaluer faisant place à l'évaluation que l'élève fait de ses apprentissages renvoie un partage du pouvoir surprenant pour eux. Pour plusieurs, le défi se poserait en termes de confiance dans la capacité de l'élève à poser un jugement « objectif » sur ses propres apprentissages. C'est ce qu'on relève dans l'extrait ci-dessous, Fatima y exprimant ses premières interrogations lorsqu'à l'université on leur demande d'associer leurs élèves à l'évaluation des apprentissages :

ça m'a un peu bouleversée [...]; j'avais du mal à concevoir qu'un élève était capable de s'évaluer lui-même; est-ce qu'il peut vraiment être objectif sur quelque chose que lui-même il a déjà fait? J'avais des doutes sur ce plan-là [...] j'ai plus confiance dans l'évaluation par les pairs que dans l'autoévaluation [...] parce que l'évaluation avec les pairs on a la confrontation des points de vue; donc l'élève peut profiter de cela pour savoir ses points forts et ses points faibles; je pouvais aussi intervenir pour aider à recadrer; [...] je n'étais vraiment pas convaincue que l'élève peut prendre une certaine hauteur par rapport à son travail (DS-CC-EG1, Fatima).

Cet extrait montre que les enseignants formés à l'étranger adossent l'évaluation des apprentissages à une logique de contrôle, logique résistante dont il est difficile de se défaire. En effet, même si les formateurs tentent de les socialiser à l'usage de l'autoévaluation, ce n'est pas pour autant que les enseignants formés à l'étranger s'alignent. Par exemple, Nabila tient à sa responsabilité d'enseignante, à laquelle semble dévolue la compétence à évaluer les apprentissages. De son point de vue, le fait même de ne pas arriver à trouver le résultat attendu délégitime l'élève du pouvoir de s'autoévaluer. Sa position de départ serait donc de mettre à l'écart l'élève et d'apprécier sa production afin de lui montrer ce qui n'a pas marché (« ce qui n'a pas été trouvé »). Nabila explique comment cette pratique remet en question ses conceptions de l'évaluation et les réserves qu'elle aurait manifestées quant à son usage dans sa classe.

Quand on me disait de faire l'autoévaluation, je ne comprenais pas pourquoi [...] c'est vrai que moi aussi j'avais des doutes; je me suis aussi posée la question sur l'utilité; je me disais, si l'élève a faussé une question, c'est parce qu'il ne connaît pas la réponse; alors pourquoi il doit s'autoévaluer? c'est à nous de l'évaluer pour lui montrer ce qu'il n'a pas trouvé; l'évaluation c'est la responsabilité du prof (DS-CC-EG1, Nabila).

Cet extrait met en relief un refus de déléguer une partie du pouvoir d'évaluer les apprentissages autrefois conférés à l'enseignant seulement. Les enseignants formés à l'étranger déclarent avoir eu beaucoup de difficulté à accepter cette pratique comme importante dans le processus de développement des compétences des élèves. Pour certains, notamment Békir et Nabila, l'intégration de l'autoévaluation à leurs manières d'évaluer traduit une rude mise à l'épreuve de leurs représentations de la distribution des rôles en classe, l'enseignant assurant celui d'enseigner et d'évaluer et l'élève celui d'apprendre. Donner à l'élève la possibilité de s'autoévaluer, disent-ils, *« c'est comme si on retire à l'enseignant une partie de son pouvoir, de sa responsabilité; ça c'est un peu difficile à accepter tant qu'on n'a pas percé le secret de l'autoévaluation, c'est-à-dire ce que ça produit comme effet sur les apprentissages des élèves »* (DS-CC-EG1, Nabila). Cependant, sous le coup de la pression des demandes des élèves qui leur

rapportent ce qu'ils ont apprécié de leurs autres enseignants, certains enseignants formés à l'étranger essaient de se conformer pour éviter de se marginaliser. Relevons ici que les ajustements sur le plan de la correction sont « dangereux » au sens où ils exposent les enseignants formés à l'étranger. Il faut surtout remarquer que le culte de l'objectivité est plus facile à réifier lorsqu'on se centre uniquement sur une évaluation dont le contrôle repose exclusivement sur l'enseignant; ce dernier pouvant apprécier les productions des élèves en fonction de la seule bonne réponse²⁸.

Aussi, il faut relever que si les enseignants formés à l'étranger apprécient l'idée de la diversification des pratiques d'évaluation, ils semblent ne pas adhérer à certaines manières de faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Bien que lors de leur formation à l'université au Québec, ils seraient socialisés à ces manières d'évaluer, plusieurs douteraient de leur bénéfice dans la progression des apprentissages des élèves. On l'a vu, dans son intervention, Fatima révèle les préjugés qu'elle aurait à l'endroit de l'autoévaluation et sa préférence pour l'évaluation par les pairs, trouvant dans la confrontation des points de vue un moyen de stimuler la réflexivité de l'élève et de le situer plus clairement par rapport à ses apprentissages. Il faut noter que la majorité des enseignants formés à l'étranger semble étonnée de la place de l'autoévaluation dans le développement des compétences des élèves.

Notons ici que la mobilisation de l'autoévaluation en tant que règle de fonctionnement pour l'ajustement des manières de corriger ne rencontre pas d'emblée l'adhésion des enseignants formés à l'étranger. Plusieurs manifesteraient de la résistance face à cette nouvelle manière d'évaluer. Aussi, derrière leurs questionnements multiples et les conceptions initiales, il y a un besoin de comprendre et d'apprendre davantage au sujet de ces nouvelles manières d'évaluer qui détonnent avec leur vision de l'évaluation. Accorder à l'élève la possibilité de s'évaluer lui-même s'interpréterait par certains comme une « évaluation qui manque de crédibilité » (DS-CC-EG1, Békir). Vika révèle comment cette pratique aurait été interprétée par ses collègues dans son pays d'origine:

²⁸ C'est sur ce plan qu'on comprend les adhésions différenciées à l'ajustement attendu. En effet, si tous les enseignants formés à l'étranger partagent l'idée d'un nécessaire recadrage de leurs manières d'évaluer en regard des valorisations locales, ils ont des positions quelque peu différentes sur le changement à opérer. Deux tendances se dégagent : celle considérant la pertinence de porter attention au processus de production du résultat final dans leurs manières d'évaluer, c'est le cas de Békir et Sadia ; celle considérant la pertinence de porter attention au processus pour donner des pistes de régulation mais trouvant pertinent de sanctionner malgré tout l'exactitude de la réponse, c'est le cas Fatima, Vika et dans une moindre mesure Nabila.

moi je ne connaissais pas aussi cette pratique d'évaluation avant d'être ici; en tout cas je ne la faisais pas; ici, quand j'ai vu ça, je me suis dit qu'ils doivent avoir de bonnes raisons de la proposer; je dois dire que si je raconte ça à un collègue de mon pays, il va me dire que ce n'est pas de l'évaluation; moi je suis aussi plus pour l'évaluation avec les pairs; peut-être ça va changer avec le temps; je ne sais pas encore (DS-CC-EG1, Vika).

La reconnaissance de l'autoévaluation en tant que pratique d'évaluation légitime semble poser problème, surtout lorsqu'elle est projetée rétrospectivement dans le contexte du pays d'origine de certains enseignants formés à l'étranger. Les enseignants formés à l'étranger ajoutent qu'eux-mêmes craignaient de voir les élèves la mobiliser selon une logique d'autosatisfaction. Leurs propos suggèrent qu'ils ont moins confiance dans l'autonomie des élèves à juger de leurs apprentissages de façon objective.

Il faut relever ici que si en majorité les enseignants formés à l'étranger résistent à s'ajuster au sujet de l'autoévaluation, ils semblent tous favorables à l'évaluation par les pairs, qu'ils déclarent avoir « adopté plus facilement, parce que [...] les élèves [...] peuvent se critiquer entre eux » (DS-CC-EG1, Nabila). On peut voir ici que les enseignants formés à l'étranger sont dans une logique contrôlante par rapport à l'évaluation. Plusieurs d'entre eux reconnaissent dans l'évaluation par les pairs une espèce d'interdépendance constructive pour les apprentissages des élèves. Vika relève que c'est en expérimentant l'évaluation par les pairs avec ses élèves qu'elle en a mesuré le potentiel:

ce que je voyais d'intéressant dans l'évaluation par les pairs, c'est que ça permet aux élèves d'échanger entre eux [...] donc là je vois les commentaires qu'ils font; tout ça m'aide aussi pour décider sur quel plan je vais intervenir; donc je peux réfléchir ; voir comment les aider en fonction de ce qui sort de l'échange dans l'évaluation par les pairs (DS-CC-EIE, Vika).

Cet extrait reflète que les enseignants formés à l'étranger apprécient mieux les manières d'évaluer qui leur sont méconnues une fois qu'ils les ont expérimentées et trouvées pertinentes. Cette expérimentation ferait évoluer leurs positions de départ, soit les résistances ou craintes qu'ils manifestaient. Notons que plusieurs ont expliqué que c'est sur la longue durée qu'ils apprendraient à se familiariser avec les modalités associant l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Concernant leur adhésion à cette règle de fonctionnement en matière d'évaluation, c'est davantage les explications des collègues auraient contribué à les convaincre.

En d'autres mots, c'est à la suite des conseils et suggestions des collègues que certains enseignants formés à l'étranger ont essayé progressivement de mettre en œuvre ces manières d'évaluer dans leurs classes. C'est ce que relève Nabila qui présente les adaptations qu'elle en a faites dans sa classe :

des fois, quand on a fini d'étudier une notion, je donne aux élèves le temps de faire une petite évaluation; dès fois une autoévaluation; à d'autres occasions une évaluation par les pairs [...] par exemple, quand c'est une activité qui a été faite en groupe, je demande aux élèves d'apprécier leur participation; ensuite ce qu'ils ont bien aimé; les parties qu'ils pensent avoir mieux travaillé; des choses comme ça [...] je trouvais que c'est honnête; les élèves font de bonnes observations [...]; donc ça a dissipé mes inquiétudes de départ (DS-CC-EG1, Nabila).

Cet extrait montre que c'est à l'épreuve du terrain que les enseignants formés à l'étranger ont fini par trouver de la pertinence à faire participer les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages. Leurs manières d'évaluer auraient ainsi évolué à mesure qu'ils découvraient que les élèves sont aussi capables de se prononcer de façon honnête et tranchée sur la manière dont ils ont réalisé la tâche demandée. Ces constats viendraient les convaincre de la pertinence de s'ajuster à ces manières d'évaluer et à y adhérer pleinement, du moins pour certains, par exemple Sadia. On remarque aussi qu'avec le temps, certains enseignants ont fini par trouver pertinent d'associer les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages. Quelques enseignants formés à l'étranger, notamment Békir, expliquent que le soutien des conseillers pédagogiques aurait été déterminant pour leur faire voir en quoi cette responsabilisation des élèves, grâce à l'évaluation, pouvait leur servir dans le travail en classe : « il m'a expliqué que je devais voir ça comme le point de départ d'une collaboration » (DS-CC-EG1, Békir). Contrairement à Békir qui aurait reçu des conseils, d'autres enseignants formés à l'étranger apprendraient auprès de leurs collègues différentes stratégies d'élaboration des outils pertinents pour faire participer leurs élèves à l'évaluation de leurs apprentissages. Ils leur auraient suggéré de définir les critères d'évaluation avec leurs élèves. D'autres enseignants formés à l'étranger se seraient servis du matériel pédagogique élaboré par leurs collègues, les grilles d'autoévaluation entre autres, comme une source d'inspiration pour des adaptations dans leurs classes. C'est le cas de Fatima qui explique comment elle a retravaillé des grilles d'autoévaluation pour mieux les adapter à sa classe.

sur l'une des grilles, l'élève devait apprécier son travail entre « Excellent; Très satisfaisant; Satisfaisant; À améliorer »; dans l'autre, la grille d'autoévaluation [...] d'une activité de « labo », c'est du « Oui/Non »; [...] mon collègue m'a expliqué que pour que les élèves comprennent bien les critères, il prenait toujours le temps d'en discuter avec eux [...]; il m'a donné quelques conseils pratiques; [...] j'ai apporté donc quelques changements à ces grilles et ça a bien fonctionné en classe (DS-CC-EG1, Fatima).

En résumé, il est intéressant de relever ici comment l'expérience antérieure des enseignants formés à l'étranger crée une résistance sur le plan de leur ajustement quant aux conventions suggérant d'associer les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages. Comme on l'a vu, ils ont des adhésions différenciées concernant l'adoption de ces façons de faire l'évaluation. En arrière-plan de ces adhésions différenciées se jouent des interprétations divergentes du rôle de l'élève en tant qu'acteur capable d'autonomie et de jugement critique sur ses apprentissages.

Au final, concernant l'ajustement en matière de correction des productions des élèves, on note que les sanctions des partenaires scolaires, les élèves plus précisément, et les conseils des collègues et des conseillers pédagogiques auraient contribué à façonner l'évolution des manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger, soit leur cadrage avec les prescriptions en vigueur dans le nouveau contexte de travail.

3.2.4 La communication des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves

Dans mon pays [...], la communication des résultats de l'évaluation se fait devant tous les parents; on rassemble tous les parents dans un même local avec l'enseignant; [...] là on dit, « tu es le parent de tel élève; lui c'est ok! il a bien travaillé, ses résultats sont au-dessus de la moyenne; ça va! » [...] pour un parent dont l'enfant ne travaille pas fort, on le dit aussi, « ton enfant tu vois, il n'a pas bien travaillé; sa moyenne est vraiment en dessous de la moyenne de la classe; tu dois agir sur lui à la maison; » [...] on ne cache rien du résultat; on dit tout devant tout le monde; [...] ici c'est confidentiel; on rencontre chaque parent sur les résultats de son enfant; c'est exigé par la commission scolaire, je pense; on s'ajuste à ça; tu as le calendrier avec la rencontre de parents et le moment où tu rencontres chaque parent individuellement (DS-CC-EIE, Vika).

Une autre dimension de l'évaluation que les enseignants formés à l'étranger ont ajusté dans la reconstruction de leurs manières d'évaluer concerne la communication des résultats de l'évaluation des apprentissages. Lorsqu'ils en parlent, les enseignants formés à l'étranger mettent surtout en relief comment ils ont découvert au Québec une pratique sociale complexe sur le plan de la communication autour de l'évaluation des apprentissages des élèves. Cette complexité serait portée par une obligation professionnelle d'informer les parents selon un style de communication qui est de loin celui auquel ils sont habitués. Comme on le verra, les enseignants formés à l'étranger s'ajustent à une manière de communiquer les résultats qui implique des précautions et un discours plus valorisant sur les performances des élèves.

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans le pays d'origine

Les enseignants formés à l'étranger expliquent que la communication des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves dans le contexte de leurs pays d'origine est une activité qui est soit trimestrielle, soit semestrielle. Il s'agit principalement de rendre compte, à partir des notes et des appréciations portées au bulletin, des niveaux des élèves dans les différentes matières (maths, français, etc.) du curriculum d'enseignement. Le résultat chiffré donné le plus souvent en référence à la moyenne du groupe constituait la norme à partir de laquelle se mène l'échange avec le parent, celui-ci venant pour trouver des conseils afin d'orienter au mieux son jeune.

Dans leurs pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger ont expliqué un « traitement de masse » dans la communication des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves : tous les parents sont convoqués à la même heure pour que leur soient communiqués les résultats des apprentissages de leur enfant, dévoilés à toutes les personnes présentes. Comme l'explique Békir, cette communication serait un moment redouté par certains parents, car une mauvaise performance de leur enfant est souvent vécue comme une humiliation publique.

S'il y avait une quelconque pression, elle n'était pas sur l'enseignant qui devait rapporter les résultats, mais plutôt du côté des parents qui devaient les recevoir [...] parfois on lit les résultats par ordre alphabétique, c'est moins pesant pour les parents [...] mais quand on les lit en fonction du classement, le rang, c'est dur pour certains parents [...] être le parent de l'enfant qui est dernier de sa classe, c'est l'humiliation extrême [...] certains parents frappent leur enfant pour ça, tellement ils sont furieux (DS-CC-EIE, Békir).

Notons ici que l'humiliation est telle qu'elle peut donner lieu à des châtiments physiques. Ce genre de conduite rapportée par les enseignants en provenance du Maghreb se retrouverait aussi en Europe de l'Est. Vika rapporte que dans son pays d'origine, elle fait comme tous ses autres collègues, c'est-à-dire « quand le résultat n'est pas bon, je dis au parent que l'enfant ne travaille pas ; c'est comme ça ; lui il doit mettre la pression sur son enfant » (DS-CC-EG3, Vika). Ces extraits sont d'intérêt, en particulier pour la raison suivante : dans le pays d'origine des enseignants formés à l'étranger, il y aurait une hiérarchisation des pouvoirs à l'école qui penche fortement en faveur de la domination de l'enseignant sur les autres acteurs, les parents et les élèves notamment. Les parents ne semblent pas des détenteurs de pouvoir, mais des exécutants de recommandations venant des enseignants.

Une autre dimension de cette communication des résultats d'apprentissages aux parents serait la centration du discours sur « les notes chiffrées, la moyenne » (DS-CC-EG3, Sadia). À propos de l'interprétation des moyennes, Békir explique qu'un élève qui a 14 sur 20 sera jugé bon alors qu'un autre qui a 5 sur 20 sera jugé « mauvais, voire médiocre » (DS-CC-EG3). La moyenne reflétait ainsi un caractère univoque incontesté puisque tous les acteurs (i.e. : enseignants, direction, parents, élèves) peuvent s'en faire une même représentation. Il semblait inimaginable, suivant les enseignants, qu'une autre personne vienne la contester d'une quelconque manière. En effet, comme l'explique certains enseignants formés à l'étranger, ce qui est visé lors de la communication des résultats de l'évaluation c'est « donner aux parents une image de leur enfant, sa moyenne par rapport au groupe classe ; libre à eux d'agir dans le sens de la corriger » (DS-CC-EG3, Békir). Sur ce plan, parler de cette moyenne en comparaison à la moyenne de classe et parfois à la moyenne des élèves de l'école serait un indicateur important pour permettre à un parent de se faire une idée « plus juste » des résultats de son enfant par rapport aux autres :

chez nous, la manière de communiquer les résultats, c'est simple; on dit la moyenne de l'enfant c'est par exemple 13 sur 20; la moyenne de la classe, c'est par exemple 11 sur 20; donc on voit qu'il est bien au dessus du lot [...] alors pour un parent, c'est satisfaisant; il ne va pas demander plus [...] quand c'est négatif, c'est la même chose [...] mais là on va surtout parler des défauts de l'élève; s'il est distrait? s'il est paresseux? etc. [...] souvent le discours est très accablant sur l'élève [...] c'est la parole du maître qui est la vérité et le parent y croit; l'élève est sans défense (DS-CC-EG3, Fatima).

Au bout du compte, il se dégage des descriptions des enseignants formés à l'étranger concernant leurs pays d'origine que la communication des résultats d'apprentissage est un exercice qu'ils contrôlent de bout en bout, la légitimité de leur propos n'étant jamais mis en cause par les partenaires scolaires. Dès lors, en s'intégrant dans les écoles au Québec, vont-ils pouvoir transposer exactement ces mêmes manières de communiquer? Qu'arrive-t-il à leurs manières habituelles de communiquer les résultats des élèves dans un contexte qui ne semble pas acquis à l'idée que la parole de l'enseignant est « la seule vérité »?

Les défis/turbulences au Québec

Dans leur nouveau contexte de travail, les enseignants formés à l'étranger s'étonnent du pouvoir que les parents peuvent avoir d'intervenir sur le terrain de la communication des résultats d'apprentissages, un domaine qu'ils considéraient auparavant comme relevant de leur seule compétence. Ils se confrontent à des parents qui leur demandent des comptes. C'est du reste ce qu'explique Vika :

c'était vraiment étonnant pour moi de voir comment un parent peut intervenir sur l'évaluation de son enfant ; te demander des explications surtout lorsque l'enfant performe moins que d'habitude ; ici les parents contrôlent vraiment tout [...] quand tu parles aux collègues qui ont plus duré ici, ils te disent "il faut vraiment faire attention aux parents surtout en matière d'évaluation ; les notes, ce n'est pas facile avec les parents surtout quand tu as eu ta formation dans un autre système" ; ils ont un pouvoir et ils peuvent contester ton évaluation parce qu'ils font souvent des comparaisons avec les notes du prof de l'année précédente ; en général, nous on est un peu sévère dans la correction et ça les parents ne pardonnent pas (DS-CC-EG3, Vika).

Cet extrait met en relief des caractéristiques d'un rapport de pouvoir auquel les enseignants formés à l'étranger doivent s'ajuster. Comme le relève Vika, les parents avec lesquels elle doit composer réagissent différemment à l'évaluation des apprentissages de leur enfant que ceux qu'elle a pu côtoyer dans son pays d'origine. Elle doit sur ce plan s'ajuster à l'idée de rendre des comptes aux parents, ceux-ci portant un regard plus attentif sur les apprentissages et les performances de leur enfant. Elle prend en considération, dans son analyse, le fait qu'un conflit avec le parent peut être préjudiciable à la carrière d'un enseignant, surtout lorsque celui-ci est en situation de vulnérabilité (précarité en emploi). Plusieurs enseignants formés à l'étranger expliquent que la communication des résultats d'apprentissages des élèves est

un moment qu'ils redoutent fortement, compte tenu de la pression et des exigences de certains parents. Ce faisant, si les enseignants formés à l'étranger se soumettent à l'exercice de communiquer les résultats d'apprentissages aux parents, ce n'est donc pas pour autant un exercice qu'ils affectionnent. La leçon que Vika tire de son expérience est très éclairante à ce sujet : « si j'avais à choisir, j'éviterais les rencontres de parents ; c'est trop de pression ; c'est trop de stress [rires] » (DS-CC-EG3, Vika).

Les enseignants formés à l'étranger ont explicité que la complexité de communiquer les résultats de l'évaluation des apprentissages en l'opposant à ce qu'ils savaient faire depuis leurs pays d'origine, c'est-à-dire seulement relater les données quantitatives de la performance de l'élève et de s'en limiter à leur appréciation selon une norme dichotomique (bon/pas bon). Au Québec, les enseignants formés à l'étranger sont en perte de contrôle de cette situation professionnelle qui ne leur est pourtant pas étrangère, mais dont la mise en œuvre semble différente de ce qu'ils ont connu dans leurs pays d'origine. Pour étayer ce propos, l'exemple de Békir semble très éclairant. Cet enseignant explique un épisode dans lequel il s'est trouvé obligé de justifier les notes auprès d'un parent venu protester à la rencontre de parents pour les mauvais résultats en mathématiques de son enfant.

le parent, une madame, elle est venue me voir pour me demander « pourquoi mon enfant il a cette note? il travaille fort à la maison; il fait toujours ses exercices; il aime la matière; mais il ne parvient pas à avoir une bonne note avec toi » [...] donc là j'ai sorti toutes ses copies pour expliquer à la madame; c'était la première fois qu'un parent venait me voir pour une affaire de notes (DS-CC-EG2, Békir).

Cet extrait est éloquent à plus d'un titre. Il illustre que lors de la rencontre des parents, parler avec tact c'est aussi savoir mobiliser les preuves d'apprentissage cumulées pour tenter de convaincre leurs interlocuteurs. Il faut noter que les enseignants formés à l'étranger constatent avec surprise que dans leur nouveau contexte de travail leur jugement professionnel est « attaqué » par les parents, qui le critiquent et le remettent en question, ce qui n'était pas le cas dans leurs pays d'origine. Par exemple, Békir découvre au travers de la confrontation avec les parents que si, dans son pays d'origine, les partenaires professionnels croient d'emblée à la parole de l'enseignant – « elle est [...] la vérité » (DS-CC-EG3) comme le disait Fatima –, au Québec, cette parole a besoin d'être appuyée par des preuves concrètes et crédibles. En d'autres mots, il doit garder des traces de ses interventions auprès des élèves afin de pouvoir les mobiliser au

besoin pour répondre aux réclamations des parents. Les enseignants formés à l'étranger découvrent ainsi qu'ils ne peuvent pas rendre compte des résultats d'apprentissages des élèves, selon le modèle auquel ils ont été socialisés dans leurs pays d'origine. C'est ce que reflète Békir :

quand tu dois parler à un parent des résultats de son enfant, il n'y a presque rien que tu contrôles d'avance ; même s'il réussit bien, le parent veut le 100% ; et c'est là que se trouve le problème ; tu dois parler avec tact et diplomatie ; et cela n'est pas évident pour nous (DS-CC-EG2, Békir).

Dès lors, comment s'y prennent-ils pour s'ajuster à cette exigence de parler avec tact et diplomatie des résultats d'apprentissages des élèves?

La transformation/apprentissage des manières d'évaluer au Québec

La communication des résultats d'apprentissages des élèves comporte des enjeux très importants. Elle implique une certaine bienveillance dont les enseignants formés à l'étranger n'ont pas l'habitude. De fait, en interagissant avec leurs collègues, ils se socialisent aux rudiments d'une communication plus respectueuse des conventions partagées, ceux-ci invitant à parler aux parents dans une logique partenariale. Comme on le verra, c'est essentiellement un processus de socialisation par les pairs qui semble au cœur de l'ajustement de leurs manières de communiquer les résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves aux parents.

Une dix-septième norme et valorisation: adopter une approche collaborative avec le parent

Une des règles de fonctionnement mobilisé dans le processus de reconstruction des manières de communiquer les résultats d'apprentissages des élèves est l'adoption d'une approche collaborative avec le parent. Les enseignants formés à l'étranger ont, en effet, expliqué qu'ils seraient socialisés à cette règle de fonctionnement par certains de leurs prédécesseurs qui viendraient eux aussi de l'immigration. Ils expliquent que ces prédécesseurs semblent bien imprégnés du contexte des écoles montréalaises. Ces collègues, qui joueraient un rôle de médiateurs, attireraient leur attention sur la conduite de prudence à adopter dans la communication avec les parents. Cette conduite se manifesterait dans la forme de communication, l'approche individualisée et confidentielle se substituant à l'approche publique selon laquelle les résultats des élèves sont étalés au vu et au su de tout le monde. C'est ce que reflète Vika qui explique qu'elle y a été socialisée par son enseignant-associé. Elle constate :

ici quand on parle des résultats de l'enfant avec le parent, c'est avec beaucoup de prudence [...] ; dans mon pays, [...] on rassemble tous les parents dans la même classe et puis on dit les résultats des élèves un par un ; si le résultat est bon c'est ok ; s'il n'est pas bon, on le dit pareil ; quand le parent sort, il connaît le résultat de son enfant et les résultats des autres élèves [...] ici, c'est vraiment confidentiel ; je reçois chaque parent à son heure ; on se parle et ça reste entre nous (DS-CC-EG3, Vika).

Cet extrait reflète un ajustement important pour Vika car l'écart des manières de faire est très significatif. Il y a une nette différence dans la façon de s'adresser au parent, la confidentialité étant de mise au Québec. Aussi, en se plaçant dans la posture de parent et anticipant la manière dont elle souhaiterait être traitée, elle trouve du sens au respect à accorder à la personnalité de l'enfant et la bienveillance que mérite le parent :

[...] avant je pensais que c'est bien de dire les résultats devant tous les parents parce que ça pousse les autres élèves à travailler ; maintenant, je ne vois pas les choses comme ça ; je pense que c'est important de respecter la personnalité de l'enfant ; de bien parler aux parents même si les résultats ne sont pas comme ce qu'on veut ; l'échange avec le parent c'est pour aussi qu'ensemble on essaie de voir comment aider l'enfant à s'améliorer ; ça doit être constructif (DS-CC-EG3, Vika).

C'est ici toute la finalité de la communication des résultats aux parents qui se transforme : on ne donne pas le résultat pour amener le parent à sévir sur son enfant, mais pour négocier des manières de favoriser son plein épanouissement, sa réussite scolaire. Les enseignants formés à l'étranger montrent comment au travers d'échanges avec les pairs, ils apprendraient à s'ajuster à un principe de « coresponsabilité de la réussite scolaire de l'enfant » (DS-CC-EG 3, Nabila). Ce principe suggère d'envisager la communication des résultats de l'évaluation comme un processus collaboratif visant à rechercher avec le parent une meilleure façon d'aider l'enfant. Toutefois, précisent-ils, cela passe par le préalable d'une communication soignée qui présente les résultats d'apprentissage tout en ménageant l'intégrité de la personnalité de l'enfant. Ils y seraient socialisés à cette autre forme de communication, qu'ils appellent technique du « sandwich », par les collègues qui leur ont expliqué son mode de fonctionnement : il conviendrait de donner d'abord des commentaires positifs, puis négatifs, pour terminer sur une note plus valorisante en reprenant à la fin de l'entretien des commentaires positifs. En d'autres mots, il s'agirait d'« enrober » l'explication des performances de l'enfant dans un style de communication qui ne laisse pas le parent sur une image négative de son enfant. Tout le langage est contrôlé et les mots choisis pour mettre l'emphasis sur les réussites plutôt que sur les difficultés ou échecs. C'est ce dont témoigne l'expérience racontée par Vika au sujet de la remise du premier bulletin.

à la rencontre sur le bulletin, moi j'ai vraiment appris autre chose, l'approche avec les parents [...] des parents de toutes sortes, j'en ai rencontré au premier bulletin ; c'était ma première expérience de parler avec le parent sur le bulletin [...] on m'en a parlé dans ma formation, mais là c'était vraiment concret ; j'avais le parent en face [...] les parents, il y'en a des sympathiques qui vont chercher à comprendre les performances de leur enfant [...] cela ne me dérange pas beaucoup ; mais il y avait aussi à côté des parents difficiles [...] moi, on²⁹ m'a dit il va falloir prendre des précautions pour leur parler des résultats de leur enfant [...] pas des mots négatifs [...] c'est vraiment trouver l'approche avec les bons mots pour présenter les résultats de l'enfant [...] cette façon de communiquer le résultat, moi je l'apprends ici ; dans mon pays, on donne le résultat et on dit ça ne va pas, si c'est le cas ; mais ici, je ne peux pas parler comme dans mon pays (DS-CC-EG3, Vika).

Socialisée par son amie à cette autre façon de parler des résultats d'apprentissages aux parents, Vika déclare adhérer à cette posture pour se préserver, certes, des répercussions négatives (sanctions) qu'une communication « trop directe et crue des résultats des élèves » pourrait entraîner sur sa carrière (DS-CC-EG3-Vika), mais aussi par ses propres attentes en tant que parent. Comme parent, elle souhaiterait une communication qui valorise les efforts de son enfant plutôt qu'une autre qui mettrait l'emphasis sur les échecs.

Une autre enseignante migrante, Nabila, explique comment elle a mobilisé cette technique du « sandwich » pour se tirer d'affaire face à des parents qui voulaient qu'elle rende compte du sens (signification) de la note chiffrée obtenue par leur enfant. Sa stratégie a été sur ce plan d'attirer l'attention du parent sur la marge de progression réalisée par l'élève comme le montre cet extrait :

moi lorsque le parent parle du résultat, j'essaie de ramener l'échange sur la progression de l'enfant ; j'explique avec ça ; ça rassure un peu le parent, même si ce n'est pas toujours le cas ; des fois le parent reste accroché au résultat, même si on dit que l'enfant progresse [...] le parent des fois, lui c'est le 100% qu'il veut [...] avec mes collègues, j'ai appris un peu que l'approche avec le parent, quand le résultat n'est pas vraiment très satisfaisant, on doit attirer l'attention sur la progression ; surtout au premier et au deuxième bulletin ; ça évite de laisser le parent avec l'impression que son enfant n'est pas entre guillemets “bon” [...] mon principe, c'est qu'il ne faut laisser le parent avec l'idée qu'on juge son enfant “bon ou pas bon” ; on doit tout centrer sur la progression ; maintenant je fais comme ça, alors que avant pour communiquer avec le parent, c'est la moyenne que je regarde (DS-CC-EG3).

²⁹ Elle fait référence à une de ses amies également enseignante issue de l'immigration. Cette dernière est assez bien intégrée dans les écoles montréalaises.

Il semblerait ici que Nabila a trouvé dans la centration sur l'explication de la progression des apprentissages de l'élève, une stratégie de contournement des enjeux liés aux notes dans la communication avec le parent. Elle signale le principe du « sandwich » qui guide son approche avec les parents, principe adopté à la suite d'apprentissages réalisés dans l'interaction avec ses collègues et qui lui permet de définir comment elle devrait affronter les revendications des parents afin de désamorcer les tensions potentielles.

En résumé, les expériences professionnelles analysées ici montrent que les enseignants formés à l'étranger ajustent leurs manières de communiquer les résultats d'apprentissages des élèves en fonction de la situation. L'examen des interactions avec les parents reflète qu'ils transforment leurs manières de communiquer une fois qu'ils sont socialisés par les collègues aux conséquences d'une communication trop directe qui ne mettraient en relief que les échecs. L'argument éthique, qui constitue le socle de l'ajustement sur ce plan, porte sur la bienveillance dans la communication des résultats d'apprentissages des élèves. Au vu des écarts importants entre les deux cultures en tension sur cette dimension de la démarche d'évaluation qu'est la communication, les enseignants formés à l'étranger s'alignent sur les manières de faire de leurs collègues, soit reproduire une stratégie de contournement, le *sandwich*. Cette stratégie, construite et négociée à travers les contraintes de l'interaction, semble opératoire.

3.2.5 Le soutien formatif continu des élèves dans l'interaction

dans mon pays, on fait le plus souvent des évaluations sommatives; l'évaluation c'est presque toujours à la fin pour avoir la note à mettre au bulletin; [...] ici, je vois que l'évaluation c'est de façon continue dans l'apprentissage; c'est une évaluation formative d'abord; c'est-à-dire que dans les activités, l'enseignant évalue pour aider les élèves pendant qu'ils travaillent; [...] c'est ça qui est nouveau ici; et c'est ça aussi le défi pour moi, [...] m'adapter à ça (DS-CC-EIE, Nabila).

Une autre dimension de l'évaluation que les enseignants formés à l'étranger ont ajustée dans la reconstruction de leurs manières d'évaluer concerne la mise en œuvre de l'évaluation formative. Lorsqu'ils en parlent, les enseignants formés à l'étranger mettent surtout en relief une forme d'évaluation intégrée à l'apprentissage et qui exige d'apporter aux élèves un soutien continu. Or on l'a vu, dans le contexte de leurs pays d'origine l'importance serait accordée à une évaluation contrôle et non une évaluation qui est censée aider. Il faut remarquer que cette

évaluation est différente en tous points de ce qu'exige l'évaluation formative, surtout celle interactive. Ainsi, vu la complexité de cette autre manière d'évaluer qui implique de guider l'élève, le situer par rapport à ses difficultés et l'aider à identifier des stratégies pour s'améliorer, les enseignants formés à l'étranger feraient face à des défis multiples pour s'y conformer. Comme on le verra, pour ajuster leurs manières d'évaluer sur ce plan, ils observeraient et imiteraient pour l'essentiel les façons de faire de leurs pairs, celles-ci s'étant révélées opératoires avec les élèves.

Le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans le pays d'origine

Lorsqu'ils parlent de leurs pratiques d'évaluation des apprentissages dans le contexte de leurs pays d'origine, les enseignants formés à l'étranger réfèrent souvent à une évaluation formelle, souvent de type papier-crayon. Cette évaluation qu'ils qualifient de sommative interviendrait « à la fin d'une ou de plusieurs leçons, [...] comme une évaluation bilan, [...] [permettant] de faire le point sur ce que les élèves ont assimilé de ce qui leur a été enseigné » (DS-CC-EG3, Békir). Ce type d'évaluation, vue sa position à la fin de l'apprentissage, ne pouvait avoir d'incidence sur ce qu'ils ont planifié d'enseigner, l'enseignement se déroulant le plus souvent sur un mode magistral, comme le relève Sadia :

nous c'est en général un enseignement magistral [...] l'évaluation, c'est une évaluation sommative; tu enseignes des contenus et à la fin tu fais une grosse évaluation pour vérifier ce que les élèves ont appris [...] tu peux après utiliser un peu les résultats pour de la remédiation, mais on ne s'attarde pas beaucoup là-dessus [...] tu as un programme à couvrir et il ne faut pas que tu perdes du temps (DS-CC-EG3, Sadia).

Il faut remarquer que l'exigence de couvrir un programme vaste dans des délais de temps limités et surtout d'avancer au même rythme que les autres collègues compte tenu des examens standardisés rend difficile la centration sur une évaluation à visée formative. L'évaluation sommative est revenue dans le propos de plusieurs des enseignants formés à l'étranger comme celle qui compte le plus dans le contexte de leurs pays d'origine. Par ailleurs, il convient de préciser que l'évaluation formative en tant que fonction de l'évaluation opposée à l'évaluation sommative ne leur est pas totalement méconnue. Certains, par exemple Fatima et Békir, disent en avoir eu une connaissance théorique depuis leurs pays d'origine. Toutefois, lorsqu'ils parlent de cette évaluation formative, ils font référence à une pratique d'évaluation consistant à soumettre

les élèves à un test formel (un examen) dont les notes ne sont pas comptabilisées au bulletin. La pratique de l'évaluation formative qu'ils découvrent dans leur nouveau contexte de travail au Québec porte-t-elle la même signification ?

Les défis/turbulences au Québec

D'emblée, les enseignants formés à l'étranger constatent que ce qui est nouveau dans la pratique d'évaluation formative qu'ils observent dans leur nouveau contexte de travail, c'est sa dimension interactive, soit le fait qu'elle se déroule au cœur même des situations d'apprentissage et d'enseignement. Il semblerait que cette évaluation « intégrée » serait travaillée par des défis multiples qui perturberaient leurs façons de faire habituelles, voire l'enseignement magistral qu'ils conduisaient avec plus d'aisance. Comme on le verra, la mise en œuvre de l'évaluation formative interactive les exposerait à des défis inhabituels, notamment celui de travailler dans l'incertitude.

Un premier défi auquel les enseignants formés à l'étranger se confrontent, c'est de ne pas suivre la planification qu'ils avaient prévue. C'est ce que relève Sadia en mettant en relief l'exigence de soutenir de façon continue les apprentissages de ses élèves.

Sadia. au Québec, j'étais aussi confrontée à cette manière de faire l'évaluation qui est informelle, l'évaluation formative ; ça, je dois dire que ça n'a pas été facile pour moi ; c'était nouveau et exigeant ; ce que je comprenais au début de ce type d'évaluation [évaluation formative interactive] c'est qu'elle est intégrée à l'apprentissage; donc ce n'est pas séparé; c'est comme si tu dois diagnostiquer « à chaud » dans ce que dit l'élève c'est quoi les erreurs, les difficultés qu'il rencontre, puis lui apporter l'aide qui lui permet de surmonter ses difficultés, de progresser; là où je trouvais que c'est un grand défi pour moi, c'est qu'il n'y a pas de temps d'arrêt entre le moment de l'apprentissage et celui de l'évaluation; c'est intégré l'un dans l'autre; ce n'est pas facile dans la pratique en classe; parce que nous, l'évaluation c'était toujours à la fin ; c'est séparée avec l'apprentissage ;

Ch-E. *quand vous dites ce n'est pas facile, comment ça se voit dans votre pratique?*

Sadia. [...] on sort de notre zone de confort parce qu'on adapte notre enseignement; [...] donc, on ne fait pas toujours ce qu'on a planifié; on travaille en fonction des blocages, des difficultés que l'élève rencontre, surtout quand on étudie une nouvelle notion; [...] ici par exemple, je suis obligé de suivre le rythme de l'élève; de reformuler; de mettre en place des procédures de remédiation appropriées;

Ch-E. ça vous ne le faisiez pas avant?

Sadia. reformuler et remédier, oui; mais pas suivre le rythme de l'élève; on avait un programme à couvrir; ça passait en priorité; ici, je n'ai pas cette course contre la montre pour couvrir mon programme; si je faisais ça, je risque de perdre tous mes élèves; donc l'évaluation formative me sert d'avancer pas à pas avec l'élève; enseigner à partir de ses difficultés, cheminer avec lui vers des apprentissages plus intéressants; c'est pour cela que j'ai dit qu'on sort de notre zone de confort; on n'avance pas tant que les élèves n'ont pas compris (DS-CC-EIE, Sadia).

On le voit, par le début de son propos, Sadia présente sa définition de l'évaluation formative interactive à l'appui de la manière dont elle l'a comprise et essayé de l'adapter en salle de classe. Deux dimensions sont mises en relief, celle du diagnostic qui se fait dans l'action (« à chaud ») et celle du soutien qu'elle apporte aux élèves. Il ressort de cette définition que l'accompagnement progressif des élèves en fonction des difficultés qu'ils rencontrent nécessiterait des changements dans les façons de faire. Tel qu'expliqué par Sadia, le diagnostic suppose de se familiariser avec une démarche d'observation approfondie et rapide. Ce diagnostic permettrait ainsi d'interpréter les difficultés des élèves pour essayer de trouver des stratégies d'enseignement qui les aideraient à corriger leurs erreurs. La mise en œuvre de l'évaluation formative interactive se poserait ainsi comme un processus de régulation des apprentissages face auquel elle peut se sentir démuni. Mettre en œuvre une évaluation formative interactive, c'est pour elle « sortir de [sa] zone de confort », c'est-à-dire redéfinir la priorité dans sa démarche d'enseignement. Comme constaté, celle-ci se déplacerait d'une centration sur le programme à couvrir, dans le contexte de son pays d'origine, vers une centration sur la progression des apprentissages de ses élèves dans son nouveau contexte de travail (« avancer pas à pas avec l'élève [...] vers des apprentissages plus intéressants »).

Ce qui est intéressant au sujet de l'intégration de cette manière d'évaluer dans sa pratique quotidienne, c'est le défi que pose la simultanéité des temps d'apprentissage et d'évaluation. Les enseignants formés à l'étranger expliquent que le défi de l'adoption de cette nouvelle manière d'évaluer n'est pas tant dans la compréhension de son mode de fonctionnement, c'est-à-dire « la coordination entre le diagnostic et le soutien » (DS-CC-EIE, Békir), mais plutôt dans l'interconnexion concrète de l'évaluation et l'apprentissage dans la démarche d'enseignement. La prise en compte de ce défi dans les démarches d'enseignement impliquerait des ruptures importantes sur le plan du rapport à la planification quotidienne, son enseignement ne pouvant se dérouler de façon magistrale.

tu ne peux pas avancer alors que tes élèves ont des problèmes [...] tu dois les aider, sinon tu risques aussi de recevoir des plaintes de parents [...] parce que s'ils ne comprennent pas, les élèves vont le dire à leurs parents et ceux-ci peuvent t'interpeler ou se plaindre à la direction (DS-CC-EIE, Sadia).

Si dans son expérience Sadia souligne le défi que représente pour elle l'ajustement de ses manières d'enseigner et les sanctions qui suggèrent de privilégier le soutien à l'apprentissage, en mettant l'accent sur l'ajustement de sa planification, Fatima en présente un autre portant sur la place centrale de l'élève dans l'enseignement/apprentissage. Elle explique que ce qu'elle découvre dans son nouveau contexte de travail, c'est que ses élèves posent beaucoup de questions. Une autre découverte, c'est que ses élèves font des commentaires pour valider ce qu'ils veulent faire. Une troisième découverte, c'est que des séances de « Laboratoire », ils attendent d'elle lors qu'elle les oriente en fonction des difficultés qu'ils rencontraient. Elle précise:

dans les séances de Labo, le défi c'était que je devais apprendre à me servir de l'évaluation d'une façon formative [...] par exemple, ce que je voyais, il fallait que ça me serve à aider les élèves; l'élève est vraiment au centre; c'est ça qui est différent; c'est ça le défi pour moi; prévoir, réagir sur mesure, anticiper (DS-CC-EIE, Fatima).

On peut lire dans ces lignes qu'au travers de leurs sollicitations répétées, les élèves socialisent l'enseignante à l'évaluation formative. Comme Sadia, l'évaluation formative interactive est aussi pour elle une « sortie de [sa] zone de confort », sa mise en œuvre exigeant qu'elle la prévoie dans sa planification en anticipant les difficultés des élèves mais aussi qu'elle sache apporter une réponse adaptée aux besoins d'apprentissage manifestés par chacun. Son expérience reflète que le défi de l'évaluation formative interactive n'est pas seulement dans sa compréhension théorique mais dans la manière de la mettre en œuvre lors des activités d'apprentissage. Ce défi est aussi identifié par Nabila, Békir et Vika. Ces enseignants formés à l'étranger ont chacun mis en relief les difficultés que leur pose la mise en œuvre concrète d'une évaluation formative au cœur de l'interaction avec les élèves. Par exemple, Nabila va mettre l'accent sur la difficulté de calibrer l'intervention de manière à orienter l'activité d'apprentissage en cohérence avec « ce qui a été planifié pour l'enseignement [...] et en tenant compte des difficultés des élèves » (DS-CC-EIE-Nabila). Pour Békir, la difficulté se situe dans une approche stratégique d'un regard porté sur des questionnements à orientations multiples :

il fallait essayer de voir ce que les élèves ont du mal à comprendre et les aider dans ce sens; il fallait les observer presque tout le temps, avoir les yeux sur leur non verbal; regarder comment ils réagissent quand quelque chose leur trotte dans la tête; il fallait aussi voir si les démarches d'enseignement que j'utilise les aident vraiment; donc on se pose des questions sur presque tout; la matière, l'élève, la méthode d'enseigner, etc. [...] c'est ça qu'exige l'évaluation formative pour moi; donc j'essaie de me familiariser de plus en plus avec ça parce que ce n'était pas mon réflexe naturel (DS-CC-EIE-Békir).

Cet extrait reflète que la mise en œuvre de l'évaluation formative interactive bouscule les habitudes des enseignants formés à l'étranger. Elle implique une attention particulière au non verbal³⁰ des élèves, soit tenter d'y décoder les manifestations d'un certain besoin d'apprentissage; ce qui n'est pas évident pour des enseignants considérant que la priorité c'est d'abord la transmission des contenus d'enseignement. Le défi dans la reconstruction de leurs manières d'évaluer semble donc important. Il serait, comme l'indique Békir, de développer un réflexe qui amènerait à questionner systématiquement ce qui fait obstacle à l'apprentissage des élèves afin de leur proposer une rétroaction qui leur est profitable. Comment les enseignants formés à l'étranger s'y prennent-ils pour reconstruire leurs manières d'évaluer concernant cette autre dimension de l'évaluation – l'évaluation formative interactive – qu'ils découvrent dans leur nouveau contexte de travail?

La transformation/apprentissage des manières d'évaluer au Québec

Comme constaté, l'évaluation formative interactive pose des défis puisqu'elle exige de soutenir les apprentissages des élèves au cœur même de l'interaction. Or, les enseignants formés à l'étranger l'ont expliqué, leur zone de confort est davantage dans un enseignement de type magistral orienté pour l'essentiel vers la transmission du savoir. Ils savent que mettre en œuvre l'évaluation formative interactive, c'est accepter de rompre le fil continu de transmission du savoir pour construire ce savoir avec les élèves, suivant le rythme de leur progression, les difficultés qu'ils rencontrent et les besoins d'apprentissage qu'ils manifestent au fur et à mesure.

³⁰ Dans la thèse de Morrisette (2010), cette analyse du non verbal des élèves correspond à une manière de faire une évaluation formative informelle.

Une dix-huitième norme et valorisation: se remettre en cause et voir dans ses pratiques pédagogiques des obstacles potentiels à l'apprentissage des élèves

Une des règles de fonctionnement mobilisé dans le processus de reconstruction des manières de communiquer les résultats d'apprentissages des élèves est de se remettre en cause et de voir dans ses pratiques pédagogiques des obstacles potentiels à l'apprentissage des élèves. Les enseignants formés à l'étranger ont, en effet, expliqué qu'ils seraient socialisés à cette règle de fonctionnement par certains de leurs collègues mais aussi leurs formateurs en milieu universitaire. C'est le cas de Vika qui explique comment l'exigence de mettre en œuvre une évaluation formative a impliqué qu'elle se détache de l'idée que l'élève serait seul responsable de ses difficultés d'apprentissage. Elle apprendrait au contact de son enseignant-associé que ses manières d'enseigner peuvent être des obstacles aux apprentissages pour plusieurs de ses élèves. Analysant les rétroactions qu'elle reçoit de ses pratiques d'enseignement, elle change de regard dans l'interprétation des difficultés des élèves. Elle finit par y trouver le signal de la nécessité pour elle de réviser ses démarches d'enseignement pour les réguler au besoin. Elle explique :

avant quand ça ne marche pas, moi je considérais que c'est l'élève ; ce n'est pas la façon dont j'enseigne ; ce n'est pas aussi la matière ; c'est toujours l'élève ; ici, j'essaie de ramener un peu vers moi, la manière d'enseigner [...] ce questionnement qu'on apprend à développer nous aide à voir ce qu'il faut faire pour aider les élèves [...] on améliore aussi nos propres façons d'enseigner (DS-CC-EIE, Vika).

Cet extrait montre que l'adoption de l'évaluation formative semble avoir des conséquences sur le plan du développement professionnel de Vika qui voit dans le questionnement sur les obstacles d'apprentissage une manière de bonifier ses propres pratiques pédagogiques. Ce changement, opéré aussi par Nabila ainsi que Békir, est important dans la reconstruction du savoir évaluer des enseignants formés à l'étranger. En effet, on note un déplacement progressif de la responsabilité de la difficulté éprouvée par l'élève vers la pratique d'enseignement. Pour les enseignants formés à l'étranger, il ne s'agit donc plus d'imputer la responsabilité de la difficulté à l'élève mais plutôt de prendre en considération que la manière d'enseigner pourrait être un facteur de blocage dans l'apprentissage. Analysant les transformations qui s'opèrent dans ses démarches d'enseignement concernant de l'intégration de l'évaluation formative continue, Vika assimile sa pratique à un jeu d'artiste intervenant sur plusieurs registres :

c'est comme un jeu d'artiste : un œil sur comment j'enseigne; un autre sur la matière; on essaie de guetter les difficultés des élèves pour les aider; donc ici, j'essaie *vraiment de faire l'évaluation formative*³¹ dans l'échange à l'oral en classe [...] lors de mon stage, j'ai vu mon enseignant associé faire le questionnement mutuel par paires ; ça permet d'être à l'écoute et d'observer les élèves échanger entre eux et puis d'intervenir dans des récapitulations intermédiaires; j'essaie d'utiliser aussi cette méthode même si c'est encore de façon un peu maladroite ; mais, j'y travaille toujours (DS-CC-EIE, Vika).

Cet extrait suggère la complexité pour les enseignants formés à l'étranger d'intégrer l'évaluation formative à leur pratique. On le remarque, Vika recourt à une stratégie observée chez son enseignant associé lors de son stage. Elle privilégierait ainsi l'observation et le décodage des façons de faire des collègues. Il faut remarquer, que pour ajuster leurs manières d'évaluer, les enseignants formés à l'étranger observent et imitent les pratiques de leurs pairs, notamment celles qui sont viables en situation. C'est par exemple ce que fait Fatima qui dit user d'une stratégie d'observation « incognito » des pratiques de ses collègues pour essayer de les reproduire dans ses propres classes.

Fatima. parfois en passant à côté de la porte de la classe d'un collègue, je lui vole quelques stratégies (rires); je veux dire j'observe un peu comment il fait; j'imité un peu aussi ses stratégies quand c'est nécessaire;

Ch-E. *avant tu ne faisais pas comme ça, observer des collègues pour apprendre de leurs stratégies?*

Fatima. non! avant, c'est : « j'ai été formée; je connais ma matière; donc je peux enseigner ; un point, c'est tout ; » ici, l'évaluation formative intégrée à l'apprentissage, c'est nouveau pour moi; donc j'essaie de voir comment font mes autres collègues d'ici, pour m'ajuster en classe (DS-CC-EIE, Fatima).

Cet extrait illustre que l'exigence d'aide à l'apprentissage inciterait les enseignants formés à l'étranger à rechercher par tous les moyens possibles des voies d'action pertinentes pour soutenir leurs élèves. Sur ce plan, l'observation des façons de faire des collègues leur offrirait des repères pour l'intervention dans leurs propres classes. L'expérience de Fatima le reflète plus clairement, notamment quand elle dit observer en cachette les pratiques de ses collègues en matière d'évaluation formative interactive, l'objectif étant de leur « voler quelques stratégies » qu'elle pourrait adapter dans sa classe. Cette manière d'apprendre révèle des efforts pour tenter d'intégrer des manières d'évaluer qui leur sont peu familières.

³¹ Elle utilise le terme anglais *formative assessment*.

À défaut d'observer et d'imiter les pratiques de leurs collègues comme le fait Fatima, d'autres enseignants formés à l'étranger, par exemple Nabila et Vika, vont surtout essayer de mobiliser les acquis de leur formation d'appoint en milieu universitaire et les transposer plus ou moins habilement pour se tirer d'affaire. C'est par exemple ce que relève Nabila :

j'essaie de transposer en classe ce que j'ai appris à l'université concernant l'évaluation formative continue [...] j'essaie d'ouvrir le dialogue avec les élèves [...] analyser leurs préoccupations; tenter de leur fournir une information pertinente [...] les aider à comprendre et corriger leurs erreurs [...] c'est vraiment une approche différente de l'évaluation que j'apprends à intégrer dans ma façon d'enseigner; ce qui fait que ce n'est pas évident, c'est parce qu'on ne contrôle pas toujours tout (DS-CC-EIE, Nabila).

Si, pour Nabila, la reconstruction de ses manières d'évaluer passe par une expérimentation des acquis de sa formation, avec une approche « essai-erreur », pour d'autres enseignants, ce travail commence d'abord par un changement de manière d'interpréter les difficultés des élèves.

En résumé, l'ajustement par apprentissage de l'évaluation formative interactive a nécessité pour les enseignants formés à l'étranger un investissement plus personnel compte tenu de l'importance des défis à relever. Plusieurs ont repéré dans les façons de faire des collègues des jalons imitables, soit des façons de faire qu'ils peuvent adapter dans leurs classes, avec leurs élèves. Les expériences professionnelles analysées sur cette question même de la mise en œuvre de l'évaluation formative montrent que cette autre fonction de l'évaluation exige d'eux un changement de représentation, soit l'adoption d'une perspective subordonnant l'évaluation à l'apprentissage. Sur ce plan, ils sont encore presque tous dans le processus d'apprentissage, certains s'y prenant par essai-erreur, d'autres imitant les pratiques des collègues.

En synthèse ...

Nous avons vu précédemment qu'en s'intégrant dans les écoles montréalaises, les enseignants formés à l'étranger abandonnent certaines de leurs manières d'évaluer en raison de leur caractère non opératoire. Au vu des tensions que soulève leur perpétuation, il a semblé que leur abandon était nécessaire compte tenu des importants enjeux d'intégration socioprofessionnelle, névralgiques en matière d'évaluation des apprentissages. Il faut noter que la

pression à l'alignement est très forte en cette matière. De fait, les enseignants formés à l'étranger ont peu de marge de manœuvre selon les normes de leur groupe (forgées à même les interactions avec leurs partenaires professionnels), et non selon celles du Ministère, paradoxalement, qui leur laissent toute la latitude sur ce plan.

Aussi, comme on l'a vu, la vision qu'ils avaient du « maître absolu », qui décidait seul de tout ce qui concerne sa classe, n'a pu être reconduite au Québec où ils ont dû apprendre à mettre en œuvre des pratiques négociées avec leurs partenaires, experts et profanes. Ce faisant, pour s'intégrer harmonieusement dans leur nouvel environnement scolaire, il semblait important qu'ils délaissent les manières d'évaluer qui pouvaient créer des tensions ou feraient obstacle au développement de relations harmonieuses avec ces différents partenaires.

En prolongeant l'examen des manières d'évaluer habituelles mobilisés dans le nouveau contexte scolaire, j'ai mis en relief cinq manières d'évaluer qui y ont été « ajustées », c'est-à-dire répétées dans le nouveau contexte scolaire (Qc) mais sous un format différent, par l'intégration de nouvelles dimensions de l'évaluation. J'ai montré comment leur ajustement a nécessité de mobiliser 11 normes et valorisation dont l'usage réduirait l'écart entre les deux cultures de l'évaluation en tension, celle du pays d'origine et celle de l'École québécoise. Il est apparu que l'ajustement du savoir-évaluer résulterait des actions réciproques des enseignants formés à l'étranger avec leurs partenaires scolaires et des adaptations plus ou moins viables des nouvelles conventions aux différentes situations professionnelles. Il faut surtout remarquer que l'ajustement des manières d'évaluer est tributaire des règles de fonctionnement dans le nouveau contexte d'enseignement. Elles permettent aux enseignants formés à l'étranger d'être en phase avec l'évaluation des apprentissages au Québec. Aussi, l'imitation des manières d'évaluer observées auprès des pairs semble une façon viable d'apprendre à adapter les conventions du nouveau contexte d'enseignement. Notons également que les collègues issus de l'immigration sont très actifs dans la socialisation des enseignants formés à l'étranger, et c'est surtout leurs mésaventures qui auraient incité certains à s'ajuster pour éviter les sanctions des partenaires scolaires.

Dans cette synthèse, il faut aussi souligner que contrairement à l'abandon qui serait conditionné par les sanctions, l'ajustement serait inspiré, en grande partie, par les conseils et soutiens des collègues et des conseillers pédagogiques. En cela, la sanction et le conseil apparaîtraient comme deux moteurs de la reconstruction du savoir évaluer des enseignants formés à l'étranger (Morrissette & Demazière, à paraître).

Aussi, il convient de relever dans cette synthèse que la question de l'instrumentation, plus précisément l'élaboration et l'usage des outils d'évaluation (i.e. : les grilles d'observation, les listes de vérification, la grille descriptive, le portfolio, etc.) semble étrangement absente des échanges avec les enseignants formés à l'étranger concernant la reconstruction de leur savoir-évaluer. On peut faire l'hypothèse que ce n'est pas tant l'instrumentation – quoiqu'il y a la grille d'évaluation – que leurs conceptions qui doivent être changées. Une autre lecture serait de considérer qu'au moment des entretiens, les expériences qui leur semblaient avoir davantage façonnées la reconstruction de leurs manières d'évaluer sont de nature relationnelle.

CHAPITRE 4. UN DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE INTERPRÉTATIF : *Le code du travail en matière d'évaluation des apprentissages*

Un jour, le petit gars se voit confier sa première lotie, [...] un autre jour le père dit : « Maintenant tu sais ». Il n'y a plus d'interdits, si ce n'est le cœur de la mère à respecter, loi à laquelle tous sommes soumis, et le dernier interdit, l'injonction de prendre un autre métier a été ignoré. [...] C'est à ça que sert le savoir qui a, de fait, été acquis de haute lutte, à la faveur de ce qui n'était que du travail que l'on s'estime soi-même digne de la nouvelle reconnaissance soudain acquise.

Delbos & Jorion, *La transmission des savoirs*, 1984, 142-143.

Cette thèse a documenté la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger au travers des interactions qu'ils ont avec leurs différents partenaires scolaires au Québec. C'est l'analyse des situations professionnelles exemplaires des faux-pas, turbulences, sanctions et adaptations de leurs manières d'évaluer qui a permis d'éclairer cette question touchant leur intégration socioprofessionnelle. J'ai précédemment montré que les valorisations en lien avec l'évaluation des apprentissages dans leurs pays d'origine apparaissent pour la majorité comme étant en déphasage avec celles des écoles montréalaises. Deux cultures de l'évaluation semblent en confrontation dans cette reconstruction du savoir-évaluer : dans le pays d'origine, une vision méritocratique de la réussite, mobilisant l'évaluation sous l'angle de sa fonction de sanction et de sélection sociale; au Québec, une vision démocratisante de la réussite, mettant de l'avant la fonction d'aide à l'apprentissage. Poursuivant dans ce sens la réflexion, ma recherche a mis en relief deux grands processus adaptatifs interactifs de la reconstruction du savoir-évaluer : l'abandon des manières d'évaluer non opératoires et l'ajustement des manières d'évaluer viables dans le nouveau contexte de travail. Une lecture en filigrane du premier registre d'analyse conduit à dégager ce qui fait obstacle au savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger et qui révèle la principale contribution de cette thèse, soit le code du travail en matière d'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises.

Par code du travail en matière d'évaluation des apprentissages, j'entends l'ensemble de valorisations tacites, de conventions socialement partagées, c'est-à-dire les règles de fonctionnement qui reflètent les conduites attendues et souhaitées par les partenaires scolaires dans la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages au Québec. Il module l'adaptation du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger vers ce qui est défini par les interactions en situation de travail comme socialement acceptable ou valorisé en matière d'évaluation des

apprentissages. S'il n'est pas un dictat absolu, ce code du travail semble relativement stabilisé et s'impose aux acteurs qui partagent l'environnement social des écoles montréalaises. De fait, relevant pour l'essentiel des valorisations du groupe majoritaire qui se négocient au travers des activités quotidiennes, le code du travail acquiert une valeur de normativité pour les acteurs en présence : il encadre la vision et les pratiques concernant l'évaluation des apprentissages. Comme constaté, la socialisation des enseignants formés à l'étranger à ce code du travail diffus dans les échanges quotidiens se réalise essentiellement au travers de situations professionnelles révélant la non viabilité du savoir-faire relevant de leur expérience antérieure. L'analyse transversale semble montrer cette dialectique, c'est-à-dire (a) reconstruire son savoir-évaluer, c'est apprendre le code du travail en matière d'évaluation viable dans le nouveau contexte scolaire; (b) maîtriser le code, c'est devenir membre à part entière de l'écologie professionnelle.

Dans le prolongement du premier registre d'analyse, il convient donc d'interroger la signification de ce code pour comprendre ce qui lui donne une telle valeur d'enjeu dans le processus plus large de l'intégration socioprofessionnelle. Pour ce faire, il me semble nécessaire d'ancrer le code dans les interactions qui le mettent en lumière et les intérêts des acteurs qui négocient sa diffusion en y socialisant les enseignants formés à l'étranger. Si l'épistémologie de la pratique de Schön et le socioconstructivisme, soit les éclairages théoriques précédemment retenus (cf. chapitre 1), permettent de révéler le code du travail et les processus par lesquels les enseignants formés à l'étranger y sont socialisés, ils échouent à éclairer sa signification dans la reconstruction de leur savoir-évaluer. Sur ce plan, la transition vers le second registre d'analyse suggère d'emprunter un nouveau cadre d'analyse pour interpréter cette question qui émerge du premier registre :

Comment le code du travail en matière d'évaluation des apprentissages peut-il être appréhendé à partir de la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans ce contexte d'intégration socioprofessionnelle où des valorisations sociales en conflit les unes avec les autres se croisent ?

Pour répondre à cette question, je retiens la version de la sociologie interactionniste des groupes professionnels d'Andrew Abbott (1988) comme nouvel éclairage théorique. Comme on le verra, cet auteur suggère un mode particulier de compréhension de la manière dont les significations se construisent dans une écologie professionnelle au travers des luttes de « revendication de juridiction » qui se mènent entre les acteurs pour le contrôle de l'activité professionnelle.

4.1 La sociologie interactionniste des groupes professionnels d'Abbott

Comme sociologue, Andrew Abbott (1988, 2003) se distingue par l'ancrage de ses travaux dans la sociologie interactionniste des groupes professionnels. Cette sociologie s'inscrit dans la Tradition sociologique de Chicago, reconnue pour ses innovations méthodologiques et une perspective théorique interactionniste. Celle-ci conduit entre autres à s'intéresser aux problématiques sociales sous l'angle des interactions et des significations qu'elles mettent en œuvre au travers des logiques qui sous-tendent les actions des acteurs sociaux (Chapoulie, 2001 ; Morrissette, Guignon & Demazière, 2011). Dans son analyse des professions, Abbott (1988, 2003) accorde un intérêt particulier aux systèmes d'interdépendances des membres de l'écologie professionnelle, aux événements qui affectent les acteurs ou se répercutent sur d'autres, aux rivalités qui émergent et aux alliances qui se nouent. Pour l'auteur, un groupe professionnel³² construit ses savoirs et éprouve leur légitimité au cœur du système d'interdépendances dans lequel il s'inscrit et duquel découlent historiquement les propriétés qui font sa singularité.

Pour introduire cette sociologie, qui servira plus loin de cadre d'analyse du code du travail en matière d'évaluation (cf. section 4.2), je propose de définir d'abord les concepts de « juridiction » et les moyens de sa mise en ordre suivant les interactions des membres de l'écologie professionnelle.

4.1.1 Le concept de juridiction chez Abbott

Pour Abbott (1988, 2003), l'écologie professionnelle, en tant que champ d'interactions sociales et contexte de contraintes et d'opportunités, est le théâtre de luttes entre partenaires pour le monopole de l'accomplissement de l'activité de travail, c'est-à-dire la « juridiction », soit un espace différencié de l'activité de travail sur lequel le groupe professionnel tente de garder le monopole. En effet, Abbott montre qu'il existe des tensions au sein de l'écologie professionnelle entre les praticiens d'un métier et les profanes, c'est-à-dire les acteurs à la périphérie, pour le contrôle de l'activité de travail. D'un côté, on retrouve les profanes qui essaient de retraduire les

³² En parlant de groupes professionnels, je partage la proposition de Gadéa (2012, 2015) qui préconise d'étendre la définition à divers autres groupes sans formation attitrée et sans grande cohésion, contrairement au modèle anglo-américain de *profession* caractérisé par un titre protégé, un monopole, un prestige, une formation de haut niveau dans une discipline scientifique reconnue. On peut dans ce sens considérer les parents comme un groupe concurrent au groupe professionnel des enseignants.

problèmes qui affectent leur monde social dans les termes d'un savoir qu'ils contrôlent, et de l'autre, le groupe professionnel (i.e. ceux qui partagent un même travail) qui mobilise un savoir spécialisé et validé dans le champ social, qui lui permet de mettre à l'écart les groupes de profanes. Abbott suggère ainsi que les acteurs concernés par une même activité de travail se font concurrence pour son contrôle.

4.1.2 Les moyens de mise en ordre de la juridiction

Chez Abbott (1988), la question de la revendication de la juridiction pose l'existence d'un savoir spécialisé, c'est-à-dire un ensemble de conventions dont les membres du groupe professionnel se servent pour une mise en ordre de leur espace social, leur « juridiction ». Ces conventions permettraient aux professionnels d'interpréter et résoudre les problèmes qui les concernent et en même temps tenir les profanes à l'écart de leur métier.

Considérant l'écologie professionnelle comme constituée de processus « évolutifs, ouverts et instables », Abbott explique une lutte perpétuelle entre acteurs pour s'emparer la « juridiction » de l'activité de travail, c'est-à-dire en contrôler les frontières. La dynamique d'une profession résulterait ainsi de la concurrence continue que les acteurs interagissant dans le même champ d'activité se font pour en garder le contrôle. Cette concurrence prendrait la forme de revendications visant à obtenir un « contrôle légitime » sur l'activité de travail au moyen des savoirs professionnels. Ces savoirs seraient les repères à partir desquels les membres comme les acteurs à la périphérie se font concurrence dans la démonstration de leur aptitude en prendre en charge les problèmes liés à l'activité professionnelle et à y apporter les solutions adéquates.

Les frontières entre ce qui est professionnel et ce qui est profane seraient poreuses, selon la vision d'Abbott. Dans cette optique, pour maintenir le contrôle de la « juridiction » de l'activité, le groupe professionnel doit démontrer sa capacité à y apporter une réponse « efficace et spécifique », c'est-à-dire instituer les manières de traiter les problèmes concernant leur domaine de spécialité. Cette institutionnalisation consisterait à légitimer leurs manières d'agir, surtout dans les situations professionnelles qui les confrontent aux profanes (Bureau & Suquet, 2007). Par exemple, pour la résolution des problèmes plus simples, les membres pourraient avoir recours aux routines propres à leur groupe professionnel, tandis que pour les problèmes inédits, ils auraient besoin d'inventer des solutions nouvelles liées à l'expertise de leur groupe.

Abbott (2003) relève que l'obtention de la reconnaissance des autres est fonction de la stabilisation de la juridiction, notamment à partir des manières de prendre en charge les problèmes qui émergent. Il explique que suivant le contexte, les membres d'un groupe professionnel peuvent chercher à gagner l'assentiment d'une partie de leur écologie professionnelle, soit l'auditoire, pour légitimer leur travail. Il précise que dans la dynamique de confrontation avec les autrui significatifs qui structurent l'environnement de l'activité professionnelle, les acteurs stabilisent leur juridiction en essayant de trouver des alliés, avec qui ils font des compromis, des arrangements, des ententes tacites avec les autres. Si ces « conventions partagées » (Becker, 1985) sont à la base des compromis avec les autres, ils constituent aussi les critères symboliques qui délimitent les frontières de l'activité de travail et à partir desquelles s'exerce son contrôle.

En résumé, en s'intéressant aux relations compétitives au sein d'une écologie professionnelle, Abbott (1988) montre qu'elles sont façonnées par des processus d'interdépendances pour le contrôle de la juridiction, c'est-à-dire la mise en ordre de l'espace social. Cette perspective aide à comprendre le sens du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages tel que révélé par les interactions des enseignants formés à l'étranger avec leurs différents partenaires scolaires.

4.2 Le code du travail en matière d'évaluation comme moyen de contrôle d'une juridiction

D'entrée de jeu, je précise que pour aider à la mémoire du lecteur par rapport à des situations professionnelles explicitées précédemment, je reprendrai à certaines sections quelques extraits qui ont déjà été cités au chapitre 3. Comme annoncé, je propose ici une interprétation sociologique de la signification du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages défini comme une mise en ordre d'une juridiction. Comme le fait valoir Abbott (1988, 2003), les professions sont l'espace d'un jeu pluriel d'interactions et d'influences réciproques entre les membres d'un groupe professionnel et les divers autres acteurs qui se situent dans la périphérie de leur activité de travail. De fait, les dynamiques professionnelles qui s'y déploient au travers des actions des acteurs à la périphérie de l'activité viendraient menacer en permanence le contrôle que les membres du groupe professionnel exercent sur leur juridiction, c'est-à-dire leur sphère de travail. Abbott distingue ainsi deux dynamiques de protection de l'activité

professionnelle : une dynamique interne, qui amène le groupe à multiplier les efforts pour élaborer des formes de réponses aux problèmes de leur activité, et une dynamique externe, faite de jeux de concurrence dans lesquels la légitimité du contrôle de l'activité est menacée par les autres acteurs évoluant à la périphérie. Ces processus pourraient bien décrire les dynamiques associées à la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger façonnées par les interactions socialisantes des pairs qui se présentent ici comme une forme de contrôle de leur « juridiction ». Comme on le verra, ce contrôle de la juridiction repose sur un cadre d'analyse qui balise les deux sphères interprétatives dans lesquelles doivent s'inscrire les manières d'évaluer, d'une part (cf. section 4.2.1), et les processus mobilisés par les acteurs pour concurrencer ou contrôler le monopole de l'accomplissement de l'activité d'évaluation des apprentissages, d'autre part (cf. section 4.2.2).

4.2.1 Le cadre d'analyse de la juridiction concernant la mise en œuvre de l'évaluation

Tout intervenant utilise un ensemble de normes et de valeurs à partir desquelles il porte des jugements – personnels, culturels ou professionnels – sur l'individu ou le groupe d'individu auprès duquel il exerce sa pratique, désigné comme le bénéficiaire de l'intervention; la situation qui a donné lieu à l'intervention; et le rapport entre le bénéficiaire et la situation; cet ensemble de normes et de valeurs sera désigné comme le cadre d'analyse de l'intervenant.

St-Arnaud, *L'interaction professionnelle*, 2003, p.186.

Je l'ai fait valoir, en s'intégrant dans les écoles montréalaises, les enseignants formés à l'étranger reconstruisent leur savoir-évaluer dans un contexte social où l'expertise d'évaluer les apprentissages ne leur est pas exclusif. De fait, pour les aider à gérer ou anticiper des situations professionnelles potentiellement conflictuelles, les membres du groupe professionnel les socialisent au cadre d'analyse commun représentant, dans la perspective d'Abbott, la juridiction dans laquelle ils doivent inscrire leurs manières d'évaluer. Cette juridiction serait constituée de deux éléments principalement : (a) la réussite de l'élève comme finalité de l'évaluation des apprentissages et (b) l'éthique de la bienveillance comme sens de l'évaluation. Comme on le verra, la prise en compte de ce cadre d'analyse pour l'intervention en matière d'évaluation des apprentissages permettrait aux enseignants formés à l'étranger de participer au maintien du monopole de leur groupe professionnel sur leur activité de travail menacée par les partenaires à l'intérieur (i.e. les élèves), comme à l'extérieur (i.e. les parents) de la juridiction.

4.2.1.1 La réussite de l'élève comme finalité de l'évaluation des apprentissages

L'une des fonctions clés de l'évaluation des apprentissages à laquelle les enseignants formés à l'étranger sont socialisés par les membres de leur groupe professionnel, les collègues et les conseillers pédagogiques principalement, c'est celle d'aide à l'apprentissage, qui vise la réussite du plus grand nombre d'élèves. On l'a vu précédemment (cf. sections 3.2.2, 3.2.3 et 3.2.5), l'idée d'inscrire leurs différentes interventions auprès des élèves, sous le dénominateur commun de la visée formative de l'évaluation semble se dessiner en trame de fond des conseils et suggestions qu'ils reçoivent des divers membres de leur groupe professionnel. Comme on le verra, trois éléments associés à la réussite de l'élève comme finalité de l'évaluation semblent faire l'objet d'une socialisation en regard des tensions qu'ils soulèvent : a) l'exigence de différenciation de l'évaluation pour certains élèves à besoins spécifiques; b) la conception de l'erreur comme source d'apprentissage; c) le jugement des productions des élèves à partir de critères variés.

Ce que signifie différencier l'évaluation pour être juste envers tous les élèves ?

Une des dimensions associées à la réussite des élèves et qui fait objet de tension entre les enseignants formés à l'étranger et leurs partenaires scolaires concerne la différenciation dans la mise en œuvre de l'évaluation. On l'a vu avec les exemples de Békir (cf. section 3.2.2), certains enseignants formés à l'étranger manifestent de la résistance quant à l'exigence de différencier l'évaluation. Les mesures de différenciation définies en termes d'accommodements pour certaines catégories d'élèves souffrant de handicap contrastent avec leurs représentations de ce que signifie « être juste » envers les élèves lors de l'évaluation. Alors qu'eux interprètent la justice en tant que traitement égalitaire pour tous les élèves, dans leur nouveau contexte d'enseignement, celle-ci implique de leur appliquer un traitement différencié. J'ai montré que deux des enseignants formés à l'étranger, Békir et Nabila, ont exprimé leur malaise face à l'exigence de s'y conformer, surtout Békir qui lui assimile la différenciation à du « favoritisme ». J'ai montré que par le fait même qu'ils n'adhèrent pas à l'idée de différencier l'évaluation pour les élèves souffrant de handicap, les enseignants formés à l'étranger se retrouvent devant une impasse. D'une part, ils sont dans l'impossibilité de dominer ces situations professionnelles nouvelles avec les savoir-faire relevant de leur expérience antérieure. D'autre part, dans leur nouveau contexte d'enseignement, l'exigence de différencier l'évaluation pour accommoder les

élèves est une mesure forte du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages. Sa transgression peut avoir des conséquences graves, si l'on tient compte du fait que dans les écoles montréalaises, cela est valable pour tout le Québec, les mesures de différenciation font l'objet de prescriptions formelles.

Au sens d'Abbott, on parlerait ici d'une sphère névralgique de la pratique, surveillée par les partenaires scolaires, sans doute, en raison du fort enjeu de réussite éducative pour tous les élèves. C'est sur ce plan qu'on mesure la médiation des éducateurs spécialisés qui les socialisent aux manières d'évaluer les élèves TDAH pour leur donner des chances de réussite égales à celles des autres. Cette part d'humanisme qu'ils découvrent dans la mise en œuvre de l'évaluation changerait leurs représentations de ce que signifie l'acte d'évaluer. On a vu précédemment, au travers des exemples de Fatima et Békir (cf. section 3.2.2), qu'avec la médiation des membres de leur écologie professionnelle qui leur partagent les manières de faire qui fonctionnent, celles de leurs pairs notamment, ils adhèrent à l'idée de placer tous les élèves dans des conditions qui favorisent leur réussite. La différenciation de l'évaluation semble ainsi trouver un sens qui mérite qu'ils acceptent d'ajuster leurs manières d'évaluer. En d'autres mots, les enseignants formés à l'étranger apprennent à réinterpréter les situations professionnelles qu'ils rencontrent à la lumière d'un cadre interprétatif plus humaniste. Ce cadre interprétatif est au cœur du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages.

Ce qu'implique une conception de l'erreur comme source d'apprentissage?

Une autre zone de tension entre les enseignants formés à l'étranger et leurs partenaires scolaires est surtout en lien avec une vision non déficitaire de l'erreur. Une des dimensions associées à la réussite de l'élève comme finalité de l'évaluation concerne la place qui lui est accordée dans l'évaluation des apprentissages des élèves. J'ai souligné que les enseignants formés à l'étranger sont socialisés, dans le pays d'origine, à pénaliser les élèves pour les erreurs qu'ils commettent. Cette situation contraste avec le contexte des écoles montréalaises et celui du Québec en général dans lequel l'erreur est mobilisée dans une visée formative. Le défi pour les enseignants formés à l'étranger c'est que cette autre manière de voir l'erreur doit se manifester par un changement important dans les pratiques quotidiennes, tel que le souligne Fatima : « *on m'a expliqué que je dois récupérer l'erreur [...] pour mon travail de remédiation* » (DS-CC-EG2) ; « *ici, [...] l'évaluation est dans l'apprentissage* » (DS-CC-EIE). On peut relever que pour

les enseignants formés à l'étranger qui en ont fait mention, par exemple Sadia, Békir, Fatima et Nabila, ces ajustements semblent difficiles au vu du fort ancrage de leurs manières d'évaluer dans la vision sélective de l'évaluation.

Or, dans la vision (socio)constructiviste et cognitiviste de l'apprentissage adoptée au Québec, l'erreur est une source d'apprentissage (Astolfi, 2015) ; sa mobilisation dans une visée formative participerait de la réussite des élèves. Sur ce plan, on remarque que les élèves eux-mêmes semblent très actifs dans la revendication de meilleures notes, surtout lorsque des points leur sont retirés pour certaines erreurs. On se rappelle Békir qui dit qu'il retirait des points aux élèves pour les erreurs qu'ils commettaient et les plaintes qu'il a reçu de leur part pour qu'il révise sa correction. Certes, il a manifesté de la résistance face aux élèves qui voulaient le voir s'aligner sur ses pairs, c'est-à-dire recorriger leurs productions. En refusant de s'aligner, considérant que cela paverait la voie à d'autres revendications, il s'est vu traité de « méchant » par ses élèves (cf. section 3.2.3). Les expériences rapportées par plusieurs des enseignants formés à l'étranger, Sadia entre autres, montrent que leurs manières de juger les erreurs sont des sources de tensions avec leurs partenaires de travail.

Une autre tension à laquelle se confrontent les enseignants formés à l'étranger c'est l'interdiction qui leur est faite de sanctionner un travail mal fait par un zéro, tel qu'ils le faisaient dans leurs pays d'origine. On se rappelle de Békir qui disait que dans le pays d'origine, il demandait à ses élèves d'encercler le résultat final, ce qui lui permettait en correction de ne vérifier que la conformité de cette réponse à celle attendue. J'ai montré que cette manière de faire l'évaluation n'est pas opératoire dans leur nouveau contexte de travail. Dans les écoles montréalaises, ils sont socialisés par les pairs aux conséquences des manières de juger les productions des élèves à partir de la seule prise en considération du résultat final ; celle-ci conduisant à donner un zéro lorsque l'élève fournit un résultat autre que celui attendu. Il est clair qu'un tel rapport à l'erreur serait tout à fait légitime dans un contexte où l'évaluation incarne d'abord une visée vérificatrice (i.e. déterminer ce que l'élève sait ou ne sait pas) qui se manifeste par une sanction des performances centrée sur une appréciation négative des erreurs (Scallon, 1988). Or je l'ai mentionné, au Québec plus largement, c'est davantage la fonction d'aide à l'apprentissage qui semble la priorité, du moins tel que revendiquée par les partenaires de travail qui souhaitent une plus grande compréhension de l'enseignant, une attention aux besoins d'apprentissages des élèves, un soutien continu même pendant les examens, une adaptation des conditions de déroulement des tests, une négociation des notes, entre autres.

C'est sur ce plan qu'il convient ici de relever le rôle non moins important des formateurs en milieu universitaire, dans la socialisation des enseignants formés à l'étranger à la fonction formative de l'évaluation. Il semblerait que ces acteurs apportent aux enseignants formés à l'étranger des précisions supplémentaires quant au bien-fondé des pratiques associées à la fonction formative de l'évaluation. Les formateurs les aideraient ainsi à réinterpréter autrement les situations professionnelles qui exigent une intervention formative et surtout à trouver du sens au soutien particulier de différenciation ou de régulation qu'ils posent. Il faut savoir, comme dégagé précédemment (cf. section 3.2.5), que si les enseignants formés à l'étranger disent connaître l'évaluation formative depuis leurs pays d'origine, ce n'est pas pour autant qu'elle implique un changement dans leurs manières de traiter l'erreur : ils s'en servent pour sanctionner car la logique dominante est celle du contrôle des connaissances. Comme l'explique Fatima, les enseignants formés à l'étranger ignoreraient comment concrètement mobiliser l'erreur dans une visée formative dans leur pratique quotidienne, ce qui crée des tensions avec les élèves. Ils sont parfois étonnés par certaines demandes des élèves qui revendiquent de l'aide (DS-CC-EIE, Fatima), même pendant les tests (i.e. : DS-CC-EIE, Vika) alors qu'eux sont dans une logique de contrôle de connaissances qui implique de les laisser faire des erreurs pour à terme pouvoir les sanctionner. On voit que le groupe professionnel socialise les enseignants formés à l'étranger à cette valorisation importante en lien avec une conception de l'erreur comme révélateur d'un besoin d'apprentissage. L'alignement des manières d'évaluer sur cette valorisation forte du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages implique un changement dans les représentations de l'évaluation et les méthodes d'enseignement, ce qui n'est pas de toute évidence pour plusieurs enseignants formés à l'étranger.

Ce que signifie corriger les productions des élèves ?

Une autre zone de tension entre les enseignants formés à l'étranger et leurs partenaires scolaires concerne les manières de juger les productions des élèves. Dans les écoles montréalaises, il est attendu que le jugement se pose à partir de la prise en considération d'un nombre varié de critères et de surcroît pertinents, c'est-à-dire adaptés à la tâche. Or on l'a constaté (cf. section 3.2.3), le jugement des productions des élèves n'est pas seulement qu'une affaire de notes mais aussi d'interprétation à partir de critères, ce qui semble être une source de tensions entre les enseignants formés à l'étranger et leurs partenaires scolaires. J'ai précédemment mis en relief les tensions autour des manières de produire la note et surtout les

écarts importants entre les notes de certains enseignants formés à l'étranger et celles accordées par leurs pairs. Il faut se rappeler que les premières évaluations de Sadia avaient été contestées par ses élèves qui trouvaient ses notes faibles comparées à celles de l'enseignante qu'elle a remplacée. On a vu également avec Nabila que ce sont surtout les éléments mal réussis qu'elle pose dans la balance de notation, ce qui l'incline à donner une note d'échec là où son conseiller pédagogique voit des réussites. Or, de telles façons de noter les productions des élèves, si elles ne sont pas freinées par les collègues (i.e. le collègue qui suggère à Fatima de revoir à la hausse ses notes faibles pour ne pas avoir de problème avec les élèves et les parents), ne passent pas avec les directions (i.e. la mésaventure de Linda ; sa direction refuse de prendre les notes parce qu'elles sont faibles). Les notes faibles semblent ne pas être admises par les membres de l'écologie professionnelle : elles soulèvent des tensions, avec les élèves et suscitent l'entrée en scène des parents.

J'ai relevé précédemment qu'autant les collègues que les conseillers pédagogiques sont actifs pour amener les enseignants formés à l'étranger à prendre la mesure des enjeux de réussite dans leur nouveau contexte de travail. L'action socialisante de ces membres du groupe professionnel prend toute sa signification. Ils aident les enseignants formés à l'étranger à fonder leur jugement sur des critères variés et pertinents, comme le déclarent plusieurs d'entre eux qui ont eu à vivre une séance de correction en équipe sous l'encadrement d'un conseiller pédagogique. Pensons à Békir, Sadia, Nabila et Vika ; ces enseignants formés à l'étranger ont été socialisés à des processus de production de la note qui se distancient d'une conception techniciste de l'évaluation. Au contact des conseillers pédagogiques, ils apprennent qu'ils doivent juger les productions des élèves autrement. Par exemple, leur jugement ne doit plus se fonder exclusivement sur la dominance d'un seul critère, comme le faisait Nabila qui accordait une importance à la correction de la langue (i.e. : l'orthographe d'usage et la grammaire) ou Békir qui demandait d'encercler le résultat final. Ils doivent maintenant recourir à un nombre diversifié de critères et tenir compte du processus de production des résultats par les élèves.

Cette convention du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages a son importance, si l'on sait que les parents et même les élèves, au Québec, ont le pouvoir de contester les notes ; ce qui est socialement improbable dans plusieurs des pays d'origine des enseignants formés à l'étranger, du moins en Afrique du Nord et en Europe de l'Est (i.e. Moldavie), tel que souligné par les participants. La question de la sanction par un zéro semble très délicate, voire névralgique, en regard des enjeux liés à la réussite scolaire qui dans les écoles montréalaises font

l'objet de grandes préoccupations. On se rappelle par exemple l'épisode où Sadia raconte que le collègue qu'elle avait remplacée lui a conseillé de tout faire pour trouver un arrangement avec les élèves, surtout pour les questions de notes, pour éviter que le conflit aboutisse au bureau de la direction ou se transforme en plainte des parents. Ces éléments informent de la vive tension que suscite l'évaluation dans un contexte où le jugement de l'enseignant n'est pas la vérité absolue.

J'ai montré précédemment que l'action socialisante des pairs formés au Québec, ou des prédécesseurs migrants plus expérimentés au sens de mieux imprégnés des valorisations locales, semble une dimension structurante de la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger. En d'autres mots, par leur travail de médiation, ils les socialisent au caractère négocié de l'évaluation des apprentissages au Québec. Cette négociation est d'intérêt dans une perspective où la finalité visée par l'évaluation est de favoriser la réussite des élèves.

4.2.1.2 L'éthique de la bienveillance comme sens de l'évaluation

Telle que présentée précédemment, l'importance à accorder au bien-être de l'enfant et à rendre compte des résultats de ses apprentissages de façon bienveillante aux parents pose la question du sens de l'évaluation des apprentissages pour les enseignants formés à l'étranger. Ils sont confrontés à une double exigence éthique, celle de manifester un respect du bien-être de l'élève, d'une part, et celle d'entretenir une communication qui permette d'éviter tout conflit avec les parents, d'autre part, en cohérence avec les valorisations éthiques véhiculées dans leur écologie professionnelle.

Ce que signifie tenir compte du bien-être de l'élève dans la mise en œuvre de l'évaluation ?

Une des tensions à laquelle les enseignants formés à l'étranger se confrontent dans la mise en œuvre de l'évaluation c'est de tenir compte du bien-être de l'élève. On l'a vu précédemment (cf. sections 3.1.1), la reconstruction de certaines manières d'évaluer des enseignants formés à l'étranger se négocie dans la recherche d'une cohérence avec des valorisations éthiques véhiculées dans leur écologie professionnelle, le bien-être de l'élève et le respect de sa personnalité, notamment. Ces valorisations vont à l'encontre d'une certaine façon de communiquer aux élèves leurs résultats d'apprentissage en les classant par ordre ou en les lisant à haute voix, comme ce que plusieurs enseignants formés à l'étranger ont connu dans leurs pays d'origine. Les étonnements de ces enseignants quant à l'importance accordée au bien-être de

l'enfant dans leur nouveau contexte de travail et la façon dont elle affecte leurs manières d'évaluer, surtout en termes de restrictions, mettent en relief les tensions qui les mobilisent. J'ai fait remarquer que la prise en compte du bien-être de l'élève découlerait de l'interprétation des conséquences d'un non alignement sur les façons de faire souhaitées; les écarts étant considérés comme des fautes graves au plan de l'éthique informelle disséminée au sein de leur écologie professionnelle.

On se rappelle que certains des enseignants formés à l'étranger, par exemple Vika et Békir, ont expliqué que dans le contexte de leurs pays d'origine, il était de tradition que l'on lise les résultats des élèves à haute voix, qu'on les expose à la vue et au su de tout le monde. En s'intégrant dans les écoles montréalaises ces enseignants formés à l'étranger déclarent se socialiser à un répertoire de façons de faire qui interpelle leurs pratiques antérieures en matière d'évaluation des apprentissages. Ils sont étonnés que l'estime de soi de l'élève soit une valorisation forte sur laquelle les membres de leur écologie professionnelle font consensus. L'alignement sur cette valorisation implique la soumission à une logique de confidentialité dans la communication des résultats de l'élève. À cela s'ajoute le respect de sa personnalité dans la présentation des résultats de ses évaluations en classe.

Cet engagement à traiter leurs élèves avec respect et bienveillance comme des personnes « importantes » détonne avec ce qu'ils ont connu dans leurs pays d'origine, les rapports aux élèves étant très hiérarchiques. Sur ce plan, on note que les enseignants formés à l'étranger s'ajustent à partir d'une prise de conscience de l'existence de sanctions, celles des partenaires scolaires qui veillent au respect de cette éthique informelle socialement partagée. Ces sanctions sont venues défaire pour plusieurs enseignants formés à l'étranger des manières d'évaluer qui avaient toute leur légitimité dans le pays d'origine. J'ai relevé que les conseils et suggestions des pairs viennent symboliquement prévenir des tensions avec les partenaires scolaires sur cette question sensible du bien-être de l'élève et surtout refonder le lien entre cette autre éthique – de bienveillance – et les finalités de l'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises.

Ce qu'implique la communication des résultats d'apprentissage des élèves aux parents ?

Une autre tension à laquelle les enseignants formés à l'étranger se confrontent concerne la communication des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves aux parents. J'ai fait valoir qu'elle implique une éthique de bienveillance à laquelle les enseignants formés à l'étranger ne sont pas socialisés dans leurs pays d'origine. On se rappelle les explications de Vika ou Békir à propos des manières de communiquer les résultats des élèves aux parents dans leurs pays d'origine (cf. section 3.2.4). Leurs descriptions semblaient proches d'une théâtralisation qui n'excluait pas l'humiliation, la finalité étant de refléter aux parents une image et un classement de leur enfant par rapport au reste des élèves de sa classe. L'enseignant semblait le maître du jeu, en ce sens qu'il avait le contrôle de la situation dans laquelle certains parents gagnaient les honneurs pour les résultats de leur enfant, d'autres l'humiliation pour les mauvais résultats de leur enfant. J'ai montré qu'en s'intégrant dans les écoles montréalaises, les enseignants formés à l'étranger découvrent une toute autre culture. Ils apprennent auprès des pairs que lorsqu'ils rendent compte des résultats d'apprentissages des élèves aux parents, il ne faut pas se focaliser sur les échecs. Ils apprennent aussi qu'il leur faut faire preuve de prudence, autant dans le choix des mots que dans la description du résultat et surtout éviter tout jugement de valeur sur le jeune (i.e. : paresseux ; pas travailleur ; pas bon ; etc.). N'ayant pas connu cette éthique de la communication dans leurs pays d'origine, ils se confrontent à une « étrangeté culturelle » (Douville, 2002), en ce sens qu'ils semblent en perte de liberté sur le terrain même où s'exprimait leur pouvoir. En témoignent plusieurs expériences relatées par les enseignants formés à l'étranger, à propos de la manière dont leurs collègues les socialisent au pouvoir des parents dans les écoles montréalaises.

Au sens d'Abbott, dans la lutte pour le contrôle de la juridiction, les parents forment un groupe professionnel qui est le gardien des normes et valorisations partagées. Ils n'hésitent pas à revendiquer leur respect, même si cela crée des turbulences dans l'interaction. On se rappelle l'expérience relatée par Békir au sujet du parent qui est venu le confronter et le sommer de lui expliquer les notes d'échec de son enfant. J'ai fait valoir que cette intrusion du parent dans la sphère de l'évaluation peut surprendre plus d'un enseignant formé à l'étranger, si l'on sait que dans le contexte du pays d'origine, il s'agit d'une situation socialement improbable, les enseignants ayant un ascendant symbolique sur les parents. Si rien n'indique que, dans le contexte montréalais, les parents revendiquent une supériorité symbolique sur les enseignants

dans la réalisation de l'activité professionnelle, certains épisodes rapportés par les enseignants formés à l'étranger semblent montrer que leurs interventions vont dans le sens de contrôler les pratiques des enseignants, du moins en partie (Abbott, 1988). Cette situation est étonnante pour les enseignants formés à l'étranger car, dans leurs pays d'origine, l'évaluation est leur chasse gardée. Il faut savoir que les enseignants formés à l'étranger proviennent de contextes où leur autorité est consacrée par leur statut de professionnel. De fait, la société leur reconnaît d'emblée comme les personnes les mieux placées pour parler des performances des élèves³³. Or, dans leur nouveau contexte de travail, il semble que, par leurs revendications, les parents se placent en position de « dominance structurelle » (Freidson, 1970), c'est-à-dire qu'ils auraient un ascendant symbolique qui leur permet de contrôler, voire orienter l'activité de travail. C'est là un objet de tension pour les enseignants formés à l'étranger qui, s'ils ne prennent pas connaissance du code du travail en matière d'évaluation, risquent d'entrer en conflit avec les parents, alors que dans le contexte des écoles montréalaises, leur pouvoir est réel.

En résumé, il apparaît ici que la pratique de l'évaluation est un jeu de calcul et d'interprétation nécessitant de prendre en considération l'ensemble des paramètres qui entrent en ligne de compte et les conséquences potentielles. Ceci expliquerait, sans doute, que dans plusieurs situations potentiellement conflictuelles, les enseignants formés à l'étranger agissent à partir d'une interprétation des conséquences anticipées. En ce sens, il semble que si les enseignants formés à l'étranger trouvent pertinent d'abandonner certaines de leurs manières d'évaluer, c'est parce que les sanctions et les plaintes (i.e. conséquences négatives) le leur suggèrent fortement.

4.2.2 Les manières de contrôler la juridiction de la mise en œuvre de l'évaluation

On vient de voir des dimensions de l'évaluation qui font l'objet de tensions entre les enseignants formés à l'étranger et leurs partenaires scolaires. Au sens d'Abbott, ces dimensions constitueraient des sphères de l'activité de travail qui font l'objet de luttes symboliques pour le contrôle de sa juridiction. Je présente dans la section qui suit les moyens que les différents

³³ Cette manière d'interpréter le statut de l'enseignant rejoint les travaux de De Ketele (1993) sur le paradigme de « l'intuition pragmatique ». Dans le paradigme précité, l'enseignant est reconnu comme celui qui dispose des qualifications nécessaires pour parler des performances des élèves. Il n'est pas concurrencé sur ce terrain qui constitue son domaine de compétence à lui seul.

membres de l'écologie professionnelle, les enseignants formés à l'étranger et leurs partenaires scolaires, mobilisent pour contrôler la juridiction de l'activité d'évaluer les apprentissages. Je l'ai fait valoir, au Québec, les enseignants formés à l'étranger semblent concurrencés par les partenaires de travail sur un terrain considéré auparavant comme le leur, celui de l'évaluation des apprentissages. De fait, pour se tirer d'affaire, ils s'adaptent aux exigences de leur nouveau contexte de travail en tenant compte des objections ou validations de leurs différents partenaires scolaires et en reconduisant les solutions déjà élaborées par leurs pairs.

4.2.2.1 La sanction comme processus de concurrence de la juridiction de l'évaluation

[...] sont qualifiés de « déviants », les comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou telle institution; cette catégorie inclut donc les actes sanctionnés par le système juridico-policié [...].

Chapoulie, *Préface Outsiders*, 1985, p.9.

Abbott (1988) explique que les acteurs à la périphérie de l'activité professionnelle peuvent obtenir, par une offensive, le contrôle d'une aire de tâches échappant aux membres du groupe professionnel. Dans ce genre de situations, c'est à partir des critères symboliques représentant un ensemble partagé de savoirs qu'ils exercent le contrôle de l'activité de travail et sanctionnent les pratiques qu'ils jugent déviantes. Un tel processus s'observe dans la reconstruction du savoir-évaluer, les enseignants formés à l'étranger s'ajustant en fonction des réactions de désapprobation de leurs partenaires scolaires : ils abandonneraient les manières d'évaluer que ceux-ci considèrent comme déviantes par rapport aux valorisations partagées. La présente section met en relief la sanction en tant que moyen par lequel les partenaires scolaires exercent un contrôle de la juridiction de l'activité d'évaluation des apprentissages.

Ainsi qu'avancé au chapitre précédent (cf. section 3.1), plusieurs manières d'évaluer relevant de l'expérience antérieure des enseignants formés à l'étranger sont frappées de sanctions par les partenaires scolaires dans les écoles montréalaises. Il s'agit principalement des manières d'évaluer jugées soit humiliantes, soit pénalisantes, soit intimidantes par les partenaires scolaires. En opérant un parallèle avec une idée développée précédemment (cf. section 1.1.2.1), on peut considérer que ces manières d'évaluer ne répondent pas aux attentes des partenaires scolaires qui

souhaitent voir valorisée une évaluation au service de l'apprentissage. En s'opposant à la reconduction de ces manières d'évaluer, les partenaires scolaires permettent aux enseignants formés à l'étranger de les reconstruire en apprenant de nouvelles règles de fonctionnement, constituées en partie par des interdictions. Ces interdictions concernent par exemple le fait de piéger les élèves dans un test (i.e. la mésaventure de Monsieur Abdoulaye), de donner zéro à leur travail ou les priver d'un 100% mérité, voire d'utiliser l'évaluation comme moyen de catégorisation des élèves (i.e. classer les copies par ordre de mérite dans l'expérience de la fille de Johanne). On peut aussi penser aux manières de mobiliser l'évaluation pour discipliner les élèves (i.e. le cas relaté par Vika avec la préparation de l'examen ministériel), entre autres. Ces manières d'évaluer³⁴ s'alignent sur la fonction de sanction et de sélection sociale de l'évaluation.

On comprendrait ici que l'enseignant maintient l'ordre par son pouvoir de sanctionner avec l'évaluation. Au sens d'Abbott, on relèverait que c'est par ces manières d'évaluer punitives que les enseignants exerçaient le contrôle de la juridiction du métier dans leurs pays d'origine. Dans les écoles montréalaises, on constate que cette perspective s'inverse car les partenaires de travail s'opposent à tout usage de l'évaluation à des fins punitives. On peut penser ici à Nabila qui se plaint de ne pas pouvoir mobiliser l'évaluation pour discipliner les élèves, alors que ces derniers refusent de coopérer (cf. section 3.1.1). Cette crainte s'expliquerait par le pouvoir des parents qui sanctionneraient toute forme d'intimidation des élèves. J'ai montré précédemment que les sanctions et les plaintes des partenaires peuvent paraître étonnantes pour les enseignants formés à l'étranger, parce qu'ils n'ont pas été socialisés à partager le pouvoir avec d'autres, surtout des profanes, voire des remises en question de leurs manières de faire par ces derniers. Il s'agit là d'une valorisation importante du code du travail en matière d'évaluation des

³⁴ Ces manières de faire l'évaluation des apprentissages peuvent être regroupées sous ce que Antib (2003, 2007) appelle « la constante macabre ». Ce concept définit un ensemble de pratiques d'évaluation qui contribuent à l'échec scolaire. Antib dresse une longue liste de ces pratiques qui consistent à proposer aux élèves des examens difficiles à résoudre pour éviter que les meilleurs élèves obtiennent des notes d'excellence. Il ajoute aussi le fait de chercher à obtenir des notes « normales » bien étalées et qui suivent une loi de Gauss (« il est normal que les notes d'un contrôle soient réparties suivant une loi de Gauss, et donc qu'un certain pourcentage d'élèves (presque la moitié de la classe) aient une note inférieure à 10 sur 20 » (p.17). Il mentionne aussi le fait de donner des notes exagérément basses, entre autres. L'auteur explique que ces pratiques d'évaluation sont socialement entretenues par des représentations partagées et qui positionnent l'évaluation au cœur d'un processus de sélection sociale conduisant à considérer d'emblée que « si à un devoir ou un examen un certain pourcentage d'élèves n'est pas en situation d'échec, l'évaluation est [...] non crédible, "anormale" ». Cette proportion constante d'élèves qui doivent ainsi, quoi que l'on fasse, se retrouver en situation d'échec sera qualifiée de "constante macabre" » (Antibi, 2003, p.10). Plusieurs des manières d'évaluer que les enseignants formés à l'étranger ont dit abandonner, en raison de la sanction des partenaires de travail, reflètent bien cette « constante macabre » qui semble maintenu par le système d'éducation dans lequel ils ont évolué dans leurs pays d'origine.

apprentissages dans les écoles montréalaises. En effet, dans ce nouveau contexte de travail, les parents sont des acteurs à la périphérie, mais néanmoins très influents sur le déroulement de l'activité d'évaluation des apprentissages. Aussi, ces sanctions surprendraient les enseignants formés à l'étranger parce qu'ils n'ont pas encore pris toute la mesure du fort enjeu de la réussite scolaire qui compte beaucoup au Québec³⁵.

En résumé, dans les écoles montréalaises, le code du travail apparaît comme une norme de contrôle de l'activité d'évaluation par les partenaires à la périphérie, alors que dans le pays d'origine, il permettait aux enseignants de les tenir hors de la juridiction de la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages.

4.2.2.2 La mobilisation de réponses institutionnalisées comme processus de contrôle de la juridiction de l'évaluation

[...] l'évaluation n'est jamais une simple mesure à l'aide d'un instrument parfait. Elle s'inscrit toujours dans un rapport social, une négociation plus ou moins tendue entre le maître d'une part, l'élève et sa famille d'autre part.

Perrenoud (1984, p.189).

On a vu précédemment (cf. section 3.1) que les partenaires scolaires s'opposent à la reconduction des manières d'évaluer qu'ils jugent déviantes par rapport aux valorisations partagées. J'ai relevé que la gravité de certaines déviations est telle qu'elle favorise les réactions des partenaires scolaires; ces derniers contrôlant la juridiction de l'activité d'évaluer les apprentissages par les sanctions, ce qui semble obliger les enseignants formés à l'étranger à s'aligner sur les manières d'évaluer de leurs pairs. J'ai mis en relief le rôle important de socialisation des pairs, même si les conseils qu'ils donnent aux enseignants formés à l'étranger sont plus ou moins compris par ces derniers. Par exemple, ils leur suggèrent de céder à certaines demandes des élèves pour ne pas se créer des ennuis ou d'orienter leur agir suivant les finalités de l'évaluation retenues dans leur nouveau contexte d'enseignement. Ces conseils sont d'importance

³⁵ Dans son article, Oti (2016) souligne qu'en 2016, il a été révélé que près de 3/10 garçons quittent prématurément l'école. La question de réussite scolaire a ainsi été pointée comme une question prioritaire par le Gouvernement qui a annoncé le vendredi 16 septembre 2016 la tenue d'une consultation publique sur cette question. Des informations supplémentaires peuvent être obtenues sur le site RCI Radio Canada International : <http://www.rcinet.ca/fr/2016/09/16/que-faire-pour-ameliorer-la-reussite-scolaire-au-quebec/> (page consultée le 14 avril 2018).

dans le jeu de contrôle de la juridiction. Abbott (1988, 2003) montre que pour maintenir le monopole sur son activité de travail, le groupe professionnel essaie de former ses membres aux solutions qu'il préconise pour résoudre les problèmes qui les concernent. Abbott parle ainsi d'une institutionnalisation des modes de résolution des problèmes qui permet au groupe de garder le monopole sur l'accomplissement de son activité professionnelle. Trois processus de contrôle de la juridiction dégagés de l'analyse des conseils et suggestions des membres de l'écologie professionnelle ressortent de la lecture transversale du premier registre d'analyse : la fraternisation, la *mètis* et la transparence.

Un contrôle de la juridiction par fraternisation ou séduction. On peut penser avec Abbott (1988 ; 2003) que dans un contexte où les conventions du travail sont partagées, les jeux de contrôle de la juridiction impliquent des rapports de pouvoirs moins asymétriques. Dans le cadre de cette recherche, ces rapports de symétrie suggèrent que la mise en œuvre de l'évaluation est négociée entre les enseignants formés à l'étranger et les autres acteurs à la périphérie de leur activité de travail. La stabilisation de la juridiction se ferait par des processus de fraternisation, c'est-à-dire des sortes de pacte de non-agression ou de compréhension mutuelle, que les collègues plus expérimentés suggèrent aux enseignants formés à l'étranger d'appliquer dans leurs relations aux élèves. Ce processus de fraternisation dépasse le seul cadre de l'évaluation pour toucher la pratique d'enseignement dans sa globalité.

On se rappelle par exemple que Vika avait reçu de son enseignant associé le conseil de tisser le lien avec ses élèves, d'arrêter son cours pour leur parler de sa vie, d'essayer de devenir leur ami avant de chercher à leur transmettre du contenu. Cette fraternisation a aussi été mentionnée par Nabila qui l'a mobilisé pour entrer dans les normes du « bon enseignant » telles que définies par ses élèves, même si ces normes contrastent avec ce qu'elle a connu dans son pays d'origine. Si là-bas, un bon enseignant c'est celui dont les tests sont inaccessibles et dont les notes semblent respecter la courbe normale de la loi de Gauss (Antibi, 2003, 2007), « *ici un bon enseignant pour les élèves, c'est celui avec qui ils vont avoir des 100% ; [...] une amie libanaise qui enseigne aussi le français m'a dit, si tu ne donnes pas de 100%, les élèves ne vont pas t'aimer ; [...] tu n'entendras jamais elle est adorable madame Nabila* » (DS-CC-EIE, Nabila). Cet extrait est intéressant en ce qu'il met en relief le rapport entre cette stratégie de fraternisation et la reconnaissance qui en découle.

Pour les enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles montréalaises, cette reconnaissance compte beaucoup ; l'intégration se jouant aussi sur le terrain de la séduction, c'est-à-dire se faire accepter des autres partenaires de travail. Cette manière de faire des enseignants formés à l'étranger converge avec celles de leurs pairs, telles que dégagée par Morrissette (2013) qui a analysé les modes d'interaction au cœur de la mise en œuvre de l'évaluation formative par des enseignants formés au Québec. L'auteur a identifié différents modes d'interaction dans la mise en œuvre des pratiques évaluatives : l'ajustement, la confrontation, la tractation, la séduction et l'humour. La séduction implique des jeux socioaffectifs auxquels se livrent l'enseignante et un élève les détournant, pour un moment, de la visée de l'évaluation des apprentissages. L'analyse suggère que c'est donc toute la question de la réputation de l'enseignant qui est ici posée.

Sur ce terrain, des similitudes peuvent se dégager entre les deux contextes de travail sur la question de la « fabrique de la réputation », même s'il faut tout de suite après nuancer le propos. En cohérence avec le contrôle de la juridiction, on voit que les jugements des partenaires de travail, les élèves notamment, comptent beaucoup pour élever un enseignant au rang du « bon enseignant ». Il semble que cette sphère de la juridiction relève de leur contrôle puisque c'est à partir des pratiques d'évaluation de l'enseignant qu'il est élu à ce rang honorable, une distinction parmi les pairs. Donc autant au Québec que dans le pays d'origine, les jugements informels et subjectifs des élèves comptent beaucoup dans la « fabrique de la réputation » de l'enseignant à laquelle ils participent activement. En ce sens, on peut penser que ce sont les repères de leur légitimité, l'autorité que les enseignants formés à l'étranger incarnent de par leur statut et leur formation, qui se trouvent ainsi ébranlés dans ces situations de perte symbolique de pouvoir. La nuance à apporter ici, relativement au code du travail plus général, c'est que dans le pays d'origine, la « fabrique de la bonne réputation » s'élabore dans la distance que l'on maintient vis-à-vis des élèves, un éloignement, le fait de donner des examens difficiles, de corriger de manière sévère, entre autres, tandis qu'au Québec l'approbation des élèves semble se gagner dans la proximité et la familiarité qu'on démontre à leur égard. On note ici que les manières d'exercer le contrôle sur une sphère coconstruite se déroulent selon des rapports interhumains différents (distance Vs proximité).

Un contrôle de la juridiction par la mètis. Une autre forme de réponse institutionnalisée à laquelle les enseignants formés à l'étranger sont socialisés s'assimile à la *mètis*, c'est-à-dire, au sens grec, un savoir-faire artisan, une prudence politique et une intelligence de la ruse qui s'exerce à des fins pratiques (Detienne & Vernant, 1976).

J'ai relevé précédemment (cf. 3.2.4) que dans les écoles montréalaises, les enseignants formés à l'étranger se confrontent à des situations de communication des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves aux parents différentes de celles qu'ils ont connu dans leurs pays d'origine. Ces situations sont caractérisées par une inversion de pouvoir qui semble à l'avantage des parents. On a vu que les collègues et même les directions sont actifs dans la socialisation des enseignants formés à l'étranger au pouvoir des parents dans les écoles et surtout l'intérêt qu'ils auraient à ne pas entrer en conflit avec eux. De fait, pour leur communiquer les résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves – ce qui semble-t-il est un exercice périlleux –, ils sont socialisés par les pairs aux subterfuges ou stratégies qui permettent de se tirer d'affaire, le *sandwich* notamment. Le *sandwich* serait d'ailleurs une forme de réponse socialement partagée, une routine des membres du groupe professionnel qui leur permet de pallier les incidences ou conséquences d'une communication centrée sur les résultats chiffrés des performances des élèves. Telle que l'explicitent les enseignants formés à l'étranger, cette pratique assimilable à une intelligence au travail prend la forme d'une *mètis*.

Dans la lutte pour le contrôle de la juridiction, cette *mètis* semble un élément important du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages, surtout pour apaiser la tension dans les situations professionnelles qui soumettent le savoir-faire antérieur à une constante réévaluation. On a vu que les pairs socialisent les enseignants formés à l'étranger – par exemple Vika et Nabila – à cette technique du *sandwich*, qui se révèle un moyen d'action « efficace » pour déverrouiller des situations de communication aux parents définies comme piégées à l'avance. Cette socialisation aux savoir-faire partagés par les membres du groupe professionnel peut être interprétée à la lumière des propos d'Abbott comme une manière d'éviter que les partenaires à la périphérie l'emportent, dans ces luttes pour le contrôle de la juridiction. En d'autres mots, explique-t-il, le groupe professionnel d'appartenance socialise ses membres au corpus de réponses qu'il institutionnalise pour résoudre les problèmes qui concerne son métier. On voit bien que cette forme de réponse institutionnalisée permet de détourner la focale de la tension pour la placer sur une sphère moins conflictuelle, du moins sur laquelle la marge de manœuvre semble plus importante.

Un contrôle de la juridiction par la transparence. Comme constaté (cf. section 3.2.1), les enseignants formés à l'étranger sont socialisés par les membres de leur écologie professionnelle aux formes de réponses qu'ils ont institutionnalisées, par exemple la transparence. La transparence semble une composante importante du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises.

J'ai relevé que dans le pays d'origine, les enseignants semblaient pouvoir improviser des tests, soumettre leurs élèves à des évaluations surprises (cf. section 3.1.2) sans que cela fasse l'objet de contestation. Or, si cette manière de faire leur permettait de maintenir le contrôle de la juridiction, il en va autrement dans le nouveau contexte de travail. En effet, en s'intégrant dans les écoles montréalaises, les enseignants formés à l'étranger se confrontent à des partenaires qui exigent qu'ils se montrent prévisibles et prévenants dans la mise en œuvre de l'évaluation. Pensons à Sadia avec le parent qui est allé se plaindre à la direction ; pensons également à Vika qui explique des refus de collaborer de la part des élèves³⁶. Il semble que dans le nouveau contexte scolaire, la transparence est d'importance pour bâtir une relation de confiance avec les élèves, avoir leur engagement dans les activités en classe, surtout lorsque la finalité de l'évaluation est de leur offrir de meilleures chances de succès.

En regard des finalités explicitées, il semble que c'est la dimension négociée de l'évaluation qui est en jeu dans cette exigence de transparence que revendiquent les partenaires scolaires. Au sens d'Abbott qui explique un jeu de pouvoir pour le contrôle de la juridiction, il est possible d'interpréter la transparence comme une manière d'acheter la paix sociale. Cette paix, composante négociée du code du travail en matière d'évaluation, semble très importante dans la stabilisation de la juridiction. Comme en ont témoigné plusieurs, par exemple Békir, la transparence exige un changement dans le rapport à l'évaluation pour chercher d'abord à mettre les élèves « *en confiance et pour que les choses fonctionnent bien* » (DS-CC-EIE, Békir). On a vu que pour prévenir leurs collègues des réactions de protestation des élèves ou leurs refus de coopérer, le groupe de pairs les socialise à la pertinence de planifier leurs évaluations et d'en informer les élèves et même les parents.

³⁶ Pour rappel, on peut se référer aux épisodes rapportés par Sadia, comme celui-ci : « *ici tu ne peux pas improviser l'évaluation ; [...] tu dois tout planifier ; tu dois informer tes élèves à l'avance et les préparer ; 'si tu ne le fais pas, ils peuvent refuser de coopérer ; ils peuvent aller se plaindre à la direction* » (DS-CC-EG1, Sadia).

Ces éléments du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages sont d'importance. En effet, il faut savoir que la reconstruction du savoir-évaluer se joue sur un arrière plan de contraintes à forte conséquence sur l'intégration socioprofessionnelle. Il faut savoir que dans cette lutte symbolique pour le contrôle de la juridiction, les conflits avec les parents ne sont pas souhaitables, surtout pour des enseignants formés à l'étranger qui, par le fait même qu'ils ne sont pas en possession du code de travail, sont en position de vulnérabilité. On comprend dès lors pourquoi eux-mêmes acceptent aussi de s'aligner sur les manières d'évaluer de leurs collègues, en intégrant à leur répertoire de pratique la transparence : elle leur permet de négocier des relations moins conflictuelles avec leurs partenaires scolaires.

En synthèse, l'apprentissage de code et la revendication de la qualité de membre ?

Il semble important, dans cette synthèse, d'interroger la manière dont les enseignants formés à l'étranger acquièrent une qualité de membres. Cette recherche suggère que la maîtrise du code du travail en matière d'évaluation des apprentissages prend une valeur de reconnaissance d'une qualité de membre du groupe professionnel. On a vu que la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger se déploie au travers de l'alignement sur les perspectives de sens et de pratique de l'évaluation socialement partagées dans leur écologie professionnelle. Les enseignants formés à l'étranger mobilisent les manières de faire partagées pour se tirer d'affaire dans des situations à fort enjeu social ou des situations d'incertitude. Aussi, j'ai montré que pour protéger sa juridiction, le groupe professionnel auquel s'identifient les enseignants formés à l'étranger travaillerait à une dissémination, auprès de ses nouveaux membres, des manières de gérer les problèmes d'évaluation qui concernent son activité de travail : ils les socialisent au code du travail en matière d'évaluation des apprentissages. On l'a vu, ce code reflète un ensemble de savoirs communs et d'expériences vécues qui permettent la concrétisation de la reconnaissance d'une qualité de membres du groupe professionnel. À cet égard, l'alignement des enseignants formés à l'étranger sur les manières d'évaluer de leurs pairs suggère que leur acquisition d'une qualité de membre se négocie à l'aune de la maîtrise du code de travail et de sa mobilisation « efficace » en situation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse visait à comprendre la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles montréalaises. En prenant appui sur leurs interactions avec leurs différents partenaires scolaires, j'ai examiné comment leur savoir-évaluer se négocie et se légitime en milieu de travail, au travers du processus de leur intégration socioprofessionnelle.

Dans la présente conclusion, je reviens d'abord sur la trame de cette recherche, ensuite je mets en relief les principales contributions en relation avec les domaines de l'évaluation des apprentissages et de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. J'y relève aussi les contributions théoriques en lien avec le modèle du praticien réflexif de Schön, de même que les principales difficultés rencontrées au cours de la démarche d'investigation qui ont trait à l'inclusion de ma thèse dans une recherche en cours (Morrisette & Demazière, CRSH 2015-2017). Enfin, je propose quelques pistes de recherche en relation avec le travail accompli.

C1 Un retour sur le processus d'élaboration de la thèse

Dans le premier chapitre, j'ai présenté une problématique autour de la remise en question du savoir d'expérience des enseignants formés à l'étranger, dans le contexte large de l'École québécoise. J'y ai souligné la non viabilité de certaines des manières d'évaluer qui composent ce savoir d'expérience. Par-là, j'ai fait valoir que dans la plupart des pays d'origine des enseignants formés à l'étranger, l'évaluation, en tant que pratique règlementée, assure une fonction de sanction des apprentissages enracinée dans une culture méritocratique. Au Québec, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : elle est voulue au service des apprentissages de tous les élèves. Il y a donc pour les enseignants formés à l'étranger un changement de perspective important en cette matière.

J'ai ensuite présenté une cartographie de la recherche sur leur intégration socioprofessionnelle, montrant que la focale a été portée davantage sur les difficultés qu'ils rencontrent plutôt que sur ce qu'ils reconstruisent, d'une part, et que la question de leur savoir-faire en matière d'évaluation des apprentissages a très peu retenu l'intérêt des chercheurs. J'ai montré que leur principal défi est pourtant constitué par le fait que les compréhensions partagées au Québec en matière d'évaluation des apprentissages interrogent la viabilité de leur savoir-faire

dans leur nouveau contexte de travail. Ce constat m'a conduit à retenir une théorie de la reconstruction du savoir d'expérience qui mise sur l'épistémologie de la pratique de Schön (1983, 1994), ainsi que le (socio)constructivisme qui permet de prendre en charge cette reconstruction au travers de leurs interactions avec leurs différents partenaires scolaires. Ainsi, j'ai étayé une conception de l'apprentissage qui met de l'avant que les individus apprennent lorsque leurs savoir-faire sont mis en échec, et aussi en interagissant avec leur écologie professionnelle.

À cette fin, j'ai élaboré un scénario d'enquête suivant une approche collaborative (Desgagné, 1997, 1998, 2001, 2007) en cohérence avec le cadrage méthodologique balisé par la recherche de Morrisette et Demazière (CRSH 2015-2017). Aux fins de l'analyse, j'ai rassemblé les données collectées sur la question de la reconstruction du savoir d'expérience des enseignants formés à l'étranger en contexte d'intégration socioprofessionnelle (Morrisette & Demazière, CRSH 2015-2017 : 4 entretiens biographiques, 5 entretiens de groupe) et les données d'une collecte complémentaire que j'ai réalisée sur la question de la reconstruction du savoir-évaluer (Diédhiou, 2016 : 5 entretiens d'explicitation; 3 entretiens de groupe). Par la suite, j'ai décrit de manière processuelle comment s'est reconstruit le savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger dans l'interaction avec leurs différents partenaires scolaires.

J'ai mis en relief que les tensions et les sanctions qui relèvent des changements de perspective importants en matière d'évaluation des apprentissages informent de deux processus adaptatifs interactifs de la reconstruction du savoir-évaluer: l'abandon et l'ajustement. L'analyse des dynamiques plurielles de négociations entre tous les membres de l'écologie professionnelle qui façonnent ces deux processus a dévoilé ce qui constitue l'apport original et inédit de la présente recherche : le code du travail en matière d'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises. C'est du reste en fonction de la maîtrise de ce code que s'exerce le contrôle de la juridiction (Abbott, 1988, 2003) en matière d'évaluation des apprentissages et pour les enseignants formés à l'étranger, la revendication d'une reconnaissance en tant que membre de leur groupe professionnel.

Dans les sections qui suivent, je reviens sur les retombées de ma recherche en les mettant en perspective avec le modèle de recherche collaborative adopté, ce qui implique le respect d'une « double vraisemblance » (Dubet, 1994). Le code du travail en matière d'évaluation ainsi explicité sera présenté dans ce sens. Je relève ensuite les limites de ma recherche, notamment la nature de l'expérience sollicitée. Enfin, je propose quelques prospectives pour des recherches futures.

C2 Les principales contributions de la thèse

Je l'ai fait valoir, la pertinence d'une recherche collaborative s'apprécie à la lumière de ses retombées, d'une part, pour le milieu universitaire en termes d'avancement des connaissances, d'autre part, pour le milieu de la pratique professionnelle en termes de réponses pratiques pour la formation de ses membres concernés par l'objet de préoccupation mutuelle. Je soumetts ici ma recherche à cette obligation de « double vraisemblance » telle qu'avancée par Dubet (1994). En ce sens, il va s'agir dans cette section de mettre en exergue comment la découverte du code de travail en matière d'évaluation des apprentissages au Québec est non seulement une contribution importante au domaine de l'évaluation, mais aussi de l'interculturel.

Le domaine de l'évaluation

Je l'ai relevé, aucune recherche n'a porté sur la question de la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger, alors que le fossé est immense entre la vision méritocratique de la réussite dans laquelle ils ont été socialisés et la perspective de l'éducabilité pour tous valorisée au Québec. Également, un bon nombre de travaux dans ce domaine retiennent une vision très mécanique de l'évaluation, reposant uniquement sur des procédés chiffrés, gommant les processus sociaux sous-jacents. Pour ces deux raisons, ma thèse apporte une contribution indéniable pour le domaine de l'évaluation.

D'entrée de jeu, je précise que ma recherche a ceci de particulier qu'elle montre comme un petit nombre d'autres études empiriques, notamment Morrissette (2010, 2013), qu'il n'y a rien de mécanique dans l'évaluation des apprentissages, qu'elle relève de pratiques négociées entre toutes les personnes concernées, dont les pairs enseignants, les élèves et leurs parents. En effet, ma thèse pointe que la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger se réalise au travers de l'adaptation au code du travail en matière d'évaluation des apprentissages au Québec, un code implicite en partie que le dispositif de recherche a permis de dévoiler. Constitué d'un ensemble de règles et de ressources considérées comme nécessaires à la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages au Québec, ce code du travail apparaît comme un moyen de contrôle de juridiction façonnant les interactions des enseignants formés à l'étranger avec les membres de leur écologie professionnelle. J'ai fait valoir qu'il est l'objet de jeux de pouvoir autour de la revendication du monopole des manières de mettre en œuvre l'évaluation des

apprentissages, par les acteurs dans et par leurs interactions. Il en ressort que la reconstruction du savoir-évaluer se déroule dans le cadre d'une négociation symbolique, dans laquelle les manières habituelles de penser et de faire l'évaluation des enseignants formés à l'étranger entrent en conflit avec les façons de faire valorisées au sein des écoles montréalaises.

Cette thèse se situe ainsi dans le prolongement des travaux de Morrissette (2010, 2011)³⁷ dont l'accent est mis sur les pratiques partagées au sens de conventions, sur les pratiques admises et sur les pratiques contestées, donc une conceptualisation qui donne un aperçu du territoire de l'évaluation, de ses frontières. Cette thèse résonne également avec les travaux de Mottier Lopez (2015) qui s'est davantage intéressée aux dynamiques en classe qu'elle voit comme une micro société. Ces deux chercheuses ont montré que les enseignants n'appliquent pas des prescriptions de façon mécanique ; leurs pratiques sont le résultat de négociations entre différents membres de l'écologie professionnelle, ce que ma recherche montre également. Cependant, ma contribution spécifique est à l'effet que j'ai pu mettre en relief que, dans ce territoire symbolique de l'évaluation (Morrissette, 2010, 2011), les pratiques des enseignants se négocient avec les autres et se légitiment sur un arrière-plan de code du travail en matière d'évaluation des apprentissages. Ce code, constitué de conventions tacites socialement partagées, est mobilisé par les enseignants pour faire des arrangements juridictionnels (Abbott, 2003) et s'entendre avec les acteurs porteurs de la culture dominante. La découverte de ce code, on l'a vu, est rendue possible par la focale mise sur les turbulences et les faux-pas des enseignants formés à l'étranger dans l'interaction avec les membres de leur écologie professionnelle.

En synthèse, un des apports de cette thèse au domaine de l'évaluation, c'est donc la révélation du code de travail en matière d'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises. Ce code, je l'ai mentionné, représente les règles de fonctionnement à partir desquelles se négocie la viabilité du savoir-évaluer en regard des divergences de la culture d'évaluation véhiculée dans le nouveau contexte de travail.

³⁷ Dans sa thèse qui a porté sur les manières de faire l'évaluation formative, Morrissette a documenté les trois zones qui cadrent les pratiques d'évaluation formatives d'enseignantes québécoises suivant les conventions qu'elles partagent avec les membres de leur écologie professionnelle. Sa recherche montre que c'est à l'intérieur de ce territoire symbolique que se négocie l'acceptation des manières de faire l'évaluation formative. Ces conventions s'appliquent aussi bien pour les manières de faire singulières, propres à une seule enseignante, que pour celles collectives, partagées par le groupe professionnel d'appartenance.

Le domaine de l'interculturel

Cette thèse apporte une contribution certaine au large domaine de l'interculturel, plus spécifiquement en lien avec les connaissances produites sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. Il s'agit de la première thèse qui porte sur la reconstruction de leur savoir-évaluer et qui montre comment la culture des établissements en matière d'évaluation des apprentissages façonne les pratiques des enseignants, celles des novices notamment.

J'ai souligné en effet au terme de la recension des écrits (cf. section 1.1.3) que peu d'études en traitaient et surtout qu'aucune ne l'a abordée de manière frontale. En effet, la lecture transversale des trois plus récentes recensions sur cette question d'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger (Charara & Morrissette, 2018 ; Morrissette *et al.*, 2014 ; Niyubahwe *et al.*, 2013) indique que la grande majorité des recherches a surtout examiné les difficultés qu'ils rencontraient dans les rapports interpersonnels avec les différents membres de leur écologie professionnelle. Ces recensions montrent aussi que d'autres recherches se penchant sur ces difficultés, parfois présentées en termes de défis de terrain, ont ciblé les mesures d'appui que la communauté d'accueil et ses institutions mettent en œuvre pour les aider à s'intégrer, ainsi que les efforts que les enseignants formés à l'étranger déploient eux-mêmes pour atteindre dans cette perspective. En 2014, la recension de Morrissette et ses collaborateurs a dégagé quelques limites des travaux portant sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger, notamment celle qui consiste à aborder cette question dans un sens unidirectionnel, c'est-à-dire étudier de façon isolée soit les actions que les enseignants formés à l'étranger posent pour s'intégrer, soit celles que la communauté d'accueil préconise pour faciliter leur intégration. De fait, ces études ne prenaient pas en compte les actions réciproques des acteurs, les interactions sociales qui façonnent cette intégration socioprofessionnelle.

Pour corriger cette limite, ma recherche a pris en compte le fait que l'intégration socioprofessionnelle est le résultat d'une interaction plurielle à laquelle participent conjointement les enseignants formés à l'étranger et leurs partenaires scolaires, soit l'ensemble des membres de leur écologie professionnelle. C'est d'ailleurs ainsi qu'elle rend visible les systèmes de normes qui font défi à l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. Elle reflète que la tension que provoque leur nécessaire alignement sur la culture du groupe majoritaire se

déploie autour du contrôle des manières de pratiquer l'évaluation. Cette tension met surtout en jeu la question de l'éloignement de la culture de formation – qui est une culture de novices – avec la culture du métier. Ma thèse montre comment les anciens, disons les *initiés* au sens symbolique, (i.e. : les conseillers pédagogiques et les collègues) jouent un rôle essentiel dans la socialisation des *novices* (i.e. : les enseignants formés à l'étranger) en milieu de pratique. Se situant plutôt du côté des conseils et modélisations des pratiques souhaitées, plutôt que celui des sanctions, leur accompagnement aide à la compréhension des fondements des compréhensions partagées en matière d'évaluation des apprentissages, ce qui facilite une sorte de « conversion » (Berger et Luckmann, 1986) des *novices*.

Une contribution théorique

Cette thèse apporte également de nouvelles connaissances théoriques, notamment un élargissement du modèle du praticien réflexif de Schön (1983 ; 1994). Cette contribution relève de la prise en compte des interactions des enseignants formés à l'étranger avec les membres de leur écologie professionnelle dans l'étude de la reconstruction de leur savoir-évaluer.

En effet, j'ai mis en relief (cf. section 1.2) le côté « rationaliste » du modèle de Schön, qui amène à concevoir un praticien qui réfléchit et contrôle son action. Or, ma thèse montre que tout ajustement n'est pas le résultat d'une réflexion à proprement dit, mais d'une interaction dont le contrôle échappe en grande partie au praticien car celle-ci implique d'autres acteurs. Sur ce plan, la tension entre mes résultats de recherche et les éclairages théoriques retenus au départ de cette thèse soulève des questions quant à la pertinence du modèle schönien pour éclairer l'apprentissage de savoirs expérientiels chez les enseignants. Ma thèse reflète que le modèle du praticien réflexif de Schön, bien qu'ancré dans les situations de pratique, se révèle peu viable pour éclairer la pratique de professionnels qui œuvrent au quotidien avec d'autres, ici principalement les élèves. Ainsi, elle suggère un élargissement de ce modèle en montrant qu'il existe une dimension sociale et culturelle du praticien réflexif dont Schön tient peu compte ; pour l'auteur, le praticien converse avec les situations qu'ils rencontrent, mais l'agir réciproque des personnes liées à ces situations est passé presque sous silence. En cela, mes résultats de recherche invitent à un développement théorique interactionniste qui permettrait de concevoir le praticien comme étant partie prenante d'une culture dans laquelle se jouent des relations de pouvoir et faisant face à des contraintes négociées pour lesquelles il a plus ou moins de marge de manœuvre.

Les retombées pour les milieux professionnels

Cette thèse collaborative apporte non seulement des contributions au monde scientifique, mais également au monde professionnel, en renseignant en particulier les besoins d'accompagnement à l'intégration professionnelle des enseignants formés à l'étranger et plus largement des novices.

Les milieux professionnels qui accueillent de nouveaux entrants pourraient prendre en compte les résultats de ma thèse pour les socialiser aux manières d'évaluer opératoires et aux valorisations socialement partagées, afin qu'ils s'insèrent plus facilement dans la communauté et qu'ils soient plus rapidement « opérationnels » dans leur nouveau contexte de travail. Le code du travail explicité dans cette thèse pourrait aussi bien servir de levier de réflexion pour clarifier les enjeux en arrière-plan des valorisations socialement partagées et permettre d'anticiper les tensions entre les nouveaux entrants et leurs partenaires scolaires.

Les résultats de cette recherche pourraient être utiles aux commissions scolaires qui attirent un grand nombre d'enseignants formés à l'étranger dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants (*Le Devoir*, 2018; *Le Journal de Québec*, 2018; Renaud, 2018). À cet égard, les écoles pourraient en amont mobiliser leurs équipes en créant des groupes de codéveloppement pour favoriser l'interfécondation des expertises entre les enseignants formés à l'étranger et leurs pairs formés au Québec, soit un cadre de partage d'expériences quant à la prise en charge des défis liés à l'évaluation des apprentissages (Morrisette & Charara, 2015). Ma thèse a montré que le savoir évaluer des enseignants formés à l'étranger, à tout le moins celui des participants, est déprécié, au point où ils doivent s'aligner sous la menace de contraintes fortes. Bien que les collègues de travail puissent les sensibiliser au code du travail partagé dans leur nouveau contexte d'enseignement, ces derniers auraient aussi avantage à prendre en compte ce savoir-évaluer acquis dans un autre contexte. En effet, ce savoir-évaluer pourrait permettre de réinterroger les normes locales afin comprendre dans quelles mesures la culture des écoles facilite l'intégration des enseignants formés à l'étranger, et de façon plus large les novices en enseignement.

En ce sens, les retombées de cette recherche offrent une avenue féconde pour les milieux professionnels qui de plus en plus, au Québec, s'activent pour soutenir le développement professionnel des enseignants (i.e. mentorat ; ateliers de formation ; collaboration avec les

universités ; etc.), une orientation forte du Conseil supérieur de l'éducation (2014)³⁸. Les résultats de ma recherche mettent en évidence que les interactions avec les membres de l'écologie professionnelle élargie sont des leviers importants dans le processus d'alignement des manières d'évaluer sur celles attendues : elles ont donné accès au code du travail en matière d'évaluation des apprentissages. En conséquence, les équipes-cycles/écoles pourraient être retenues en tant que « zone interprétative » pour servir la formation des enseignants et donner aux écoles les moyens de mieux accompagner le développement professionnel de tous les enseignants, prenant en compte les manières de faire valorisées par la culture ambiante.

Enfin, cette thèse présente aussi une contribution pratique qui mérite d'être soulignée. En effet, on l'a noté, elle a permis d'identifier des processus de socialisation et un code du travail qui ont leur importance dans l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. Ces résultats peuvent être transposés à d'autres domaines, comme c'est souvent le cas en recherche qualitative. Par exemple, les processus de socialisation identifiés et l'idée de code du travail pourraient permettre l'analyse de l'intégration de personnes issues de l'immigration à d'autres professions / métiers et servir leur préparation pour le travail.

C3 Les difficultés rencontrées et les limites

Je l'ai annoncé, ma thèse s'est inscrite dans une recherche qui était en cours, celle de Morrissette et Demazière (CRSH 2015-2017) qui avait pour objet d'étude la reconstruction du savoir d'expérience des enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles montréalaises. La richesse et la densité des données recueillies et les pistes que cette recherche a permis d'approfondir concernant le savoir-évaluer (grâce à la méthode de la co-analyse) confirment l'intérêt de conduire une recherche doctorale sous le couvert de chercheurs chevronnés offrant un outillage méthodologique éprouvé. Néanmoins, s'inscrire dans ce genre de projet comporte quelques difficultés qui se sont révélés pour moi des apprentissages dans le parcours initiatique de la recherche doctorale. Dans ma recherche, ces difficultés sont relatives au fait que je ne contrôlais pas tous les paramètres, ma recherche étant associée à celle de ces chercheurs. En effet, je n'ai pas conduit moi-même les premiers entretiens de groupe de la recherche précitée. Cependant, j'ai assisté à toute la phase de collecte de données à titre d'auxiliaire de recherche, et la chercheuse principale m'a toujours consulté pour l'élaboration des canevas des entretiens. J'ai donc été associé aux décisions sur les sujets de cette recherche.

³⁸ Confère document en ligne : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf> (page consultée le 20 juin 2018).

Également, les résultats de cette recherche doivent être considérés avec précaution, compte tenu même de la composition du groupe de participants : les enseignants formés à l'étranger originaires du Maghreb y sont surreprésentés. Une plus grande diversité en termes de pays d'origine aurait probablement permis d'apporter des nuances aux résultats présentés, puisque les décalages avec les compréhensions partagées au Québec sont assurément à géométrie variable. Pensons, entre autres, à des enseignants originaires d'Amérique latine ou d'Europe dont la culture d'enseignement et d'évaluation serait potentiellement plus proche de celle qui se déploie dans et par les pratiques quotidiennes au Québec. J'ai travaillé avec ce qu'il conviendrait de désigner comme un « échantillon de convenance » (Pirès, 1997), i.e. des participants qui m'ont été proposés (sauf pour un d'entre eux), mais tout de même représentatifs au sens sociologique du terme, reflétant les choix en termes d'immigration au Québec.

Enfin, j'ai noté, lors des entretiens, une critique quelques fois déguisée des enseignants formés à l'étranger à l'endroit de leur système éducatif, donnant parfois la faveur aux pratiques d'évaluation en vigueur au Québec. Certains participants ont souligné qu'ils se sentent plus confortables avec la fonction de soutien à l'apprentissage de l'évaluation, qui est valorisée dans les prescriptions au Québec. Il est probable qu'un effet de désirabilité sociale serait à l'origine de cette prise de partie des participants. Une autre explication pourrait être qu'avec le recul et l'adhésion à d'autres conventions du travail, ils en soient venus à développer ce point de vue critique des manières d'évaluer qu'ils préconisaient dans leurs pays d'origine. Enfin, il est aussi possible que la présence de conseillers pédagogiques, d'un parent d'élèves et d'une directrice d'école dans la première phase de la recherche, a pu influencer l'orientation des discours des enseignants. En présence de hiérarchies, peut-être ont-ils dit ce qu'ils concevaient recevable dans les circonstances.

C4 Les perspectives de recherche

D'autres recherches pourraient s'inscrire à la suite de celle-ci pour prolonger le travail d'exploration entrepris. J'identifie ici six possibilités en ce sens.

- a) Ma thèse suggère que la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger est fortement contrainte par les normes et valorisations socialement partagées dans leur écologie professionnelle. Il est raisonnable de penser qu'ils s'accordent une plus grande marge de manœuvre au fur et à mesure qu'ils reçoivent des marques de reconnaissance de la part d'acteurs de leur écologie professionnelle, en particulier de leurs pairs enseignants. Donc, il faudrait approfondir leur pouvoir de négociation dans une nouvelle culture de travail, en regard des manières d'évaluer les élèves, avec des participants intégrés depuis plus longtemps.
- b) Ma thèse montre aussi qu'il y a une culture de l'évaluation qui fait pression sur les enseignants. Un des objectifs de recherche future serait ainsi d'approfondir la socialisation des stagiaires à cette culture de l'évaluation qui, peut-être, est différente de celle des enseignants formés à l'étranger. La ficelle du raisonnement par cas (Becker, 2016), qui s'est révélée féconde dans la présente thèse, pourrait être mobilisée dans cette autre étude pour comprendre comment les stagiaires s'ajustent entre la culture de travail dans les écoles et les prescriptions formelles apprises en milieu universitaire. Également, il serait intéressant de réinvestir cette compréhension dans leur formation afin de les aider à développer un positionnement critique par rapport à leur futur travail.
- c) La recension des écrits que j'ai produite dans la problématique a permis de mettre en relief que la recherche sur les enseignants formés à l'étranger a misé, jusqu'ici, sur les entretiens, principalement individuels. À l'instar de Morrissette et Demazière, j'ai donc misé sur les entretiens de groupe, afin de contribuer à produire d'autres types de connaissances, inaccessibles via l'entretien individuel. Certes, ce dispositif méthodologique a permis de documenter la négociation du savoir-évaluer, cependant il n'a pas permis d'accéder à la reconstruction du savoir-évaluer « en actes ». Un des objectifs de recherche future serait d'approfondir l'étude de la reconstruction du savoir-évaluer à partir d'un dispositif méthodologique reposant par exemple sur un protocole de rétroaction vidéo et sur des observations en classe. Le visionnement des bandes vidéo aiderait non seulement à saisir la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger en situation d'interaction avec les élèves, mais constituerait aussi un levier pour la réflexion et la contextualisation des adaptations réalisées.

- d) Dans la présente thèse, j'ai fait état de plusieurs leviers d'apprentissage au cœur des processus adaptatifs de la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger. Chacun de ces processus adaptatifs pourrait, en lui-même, faire l'objet d'une recherche. Par exemple, l'abandon dans le processus de reconstruction du savoir-évaluer pourrait être exploré davantage, en particulier par une étude de cas pour mieux comprendre ce qu'implique le renoncement à ses manières d'évaluer antérieures et l'alignement sur les façons de faire socialement partagées.
- e) Également, au vu de l'importance des élèves à titre d'agents socialisateurs, il serait intéressant de documenter plus spécifiquement l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger en relation avec leurs rapports aux élèves. Comment l'évolution de l'établissement d'un nouveau rapport à ces derniers vient-elle impacter leur affiliation à leur nouveau groupe professionnel ? Comment leurs identités s'en trouvent-elles transformées ? Ma recherche a donné des indices en ce sens, mais le dispositif méthodologique n'a pas conduit à en faire un objet d'investigation formel.
- f) Enfin, il serait pertinent d'interroger la construction de l'expérience au travail, à partir d'une démarche comparative pour examiner plus finement deux groupes d'acteurs aux parcours expérientiels différents : des enseignants formés à l'étranger et des novices dans le métier d'enseignant. Concrètement, il serait intéressant de pouvoir analyser la manière dont l'expérience antérieure, celle acquise à titre d'enseignant (pour les enseignants formés à l'étranger) ou d'élève (pour les novices en enseignement) joue dans l'apprentissage du code du travail qui organise et façonne leur activité professionnelle.

RÉFÉRENCES

- Abbott, A. D. (2003). Écologies liées : à propos du système des professions. Dans P.-M. Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies : modèles théoriques, catégorisations, évolutions: actes du Colloque de la Société française de sociologie, Paris, octobre 1999* (pp. 29-53). Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Abbott, A. D. (1988). *The System of Professions: an Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago : University of Chicago Press.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier-Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.7-23). Bruxelles : De Boeck
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*, 86-126.
- Allard, M. (2007). La moitié des profs immigrés recalés. *La Presse*. [En ligne] <https://vigile.quebec/articles/la-moitie-des-profs-immigres-recalles>
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). Bruxelles : de Boeck.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (p. 159-179). Bruxelles : de Boeck.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
- Anand, V., & Dewar, S. (2003). *Survey of overseas teachers*. Wellington, New Zeland : Ministry of education.
- Andrade, H.L. (2009). Summing up and moving forward. Key Challenges and Future Directions for Research and Development in Formative Assessment. In H.L. Andrade, & G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (p. 344-351). New York and London: Routledge.

- Antibi, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre*. Paris : Math'Adore-Nathan.
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Paris : Math'Adore-Nathan.
- Barbier, J.M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. *Raisons éducatives*, 305-317.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs pratiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.M., & Galatanu, O. (dir.). (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön* (pp.21-45). Bruxelles : de Boeck.
- Becker, H. S. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2013). *What about Mozart? What about murder?: Reasoning from cases*. Chicago & London : University of Chicago Press.
- Becker, H.S. (1986). *Doing things together*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié.
- Benes, M.F., & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Bennett, F. (2006). F. (2006). *Early experiences: Immigrant South African teachers in New Zealand*. Mémoire de master inédit. Palmerston North, New Zealand : Massey University.
- Berger P., & Luckmann Th. (1986/2006), *La construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin, Lassay-les-Châteaux, (trad.).

- Berry, J. (2008). Globalisation and acculturation. *International Intercultural Relations*, 32, 328-336.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: International Review*, 46(1), 5-68.
- Bidjang, S.G., Gauthier, C., Mellouki, M., & Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Biggs, K. (2010). *The induction of overseas trained teachers in South Auckland secondary schools*. Mémoire de Master inédit, Auckland, New Zealand : Unitec Institute of Technology.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 75-87.
- Bureau, S., & Suquet, J.-B. (2007). A professionalization framework to understand the structuring of work. *European Management Journal*, Elsevier, 1-17.
- Butcher, J. (2012). *Overseas Trained Teachers' Experiences of Professional Socialisation in New Zealand*. Mémoire de Master inédit, Nouvelle-Zélande : University of Waikato.
- Chapoulie, J.M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Charara, Y. & Morrissette, J. (2018). Les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec: un état de la question éclairé par la littérature internationale. In A. Manço & J. Gatugu (dir.), *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs* (pp. 183-198). Paris : L'Harmattan, coll. Compétences interculturelles.
- Charles, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école : étude comparative*. Paris : Sudel.
- Chassels, C. (2010). Participation of Internationally-Educated Professionals in an Initial Teacher Education Bachelor of Education Degree Program: Challenges and Supports. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-39.

- Clot, Y., Fernandez, G., & Scheller, L. (2007). Le geste de métier : la transmission comme reconception. *Psychologie de l'interaction*, 8, 111-126.
- Coleman, J. S., Campbell, E.Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F.D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Collin, S., & Camarais, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente : un modèle de diversité culturelle?. *Québec français*, 168, 50-51.
- Collin, S., Karsenti, Th., Fréchette, S., Murataj, V., & Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité ? *Québec français*, 163, 52-53.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Ottawa/Moncton : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 1-39. [En ligne] <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/La-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone-une-recension-des-ecrits.pdf>
- Cruickshank, K. (2004). Toward diversity in teacher education: teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* [4e édition revue et augmentée], Paris : La Découverte.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Rapport de recherche du Diplôme d'études approfondies, Belgique : Université catholique de Louvain. [En ligne]: www.enseignement.be/download.php?do_id=2773
- Damon, J. (2009). La fièvre de l'évaluation. *Sciences humaines*, 208, 18-23.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: éditions de la maison des Sciences de l'homme.
- Demailly, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche et Formation*, 10, 23-35.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1, 15-35.

- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Demazière, D. & Gadéa, C. (2009, eds.). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents, nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Dempster, N. (2002). The professional development of principals: A review of policy. *The Practising Administrator*, 24(3), 6-8 & 38-40.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.) *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2005) *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 51-76.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherche qualitative*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée de rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desgagné, S., Larouche, H., Pepin, M., Dumoulin, M. J., & Audet, G. (2013). Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse de récits en groupe. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2), 1-18.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique* (Vol. 142). Montréal: McGraw-hill.
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.

- Detienne, M., & Vernant, (1976). *Les ruses de l'intelligence : la Mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Dewar, S., & Visser, H. (2000). *Overseas teachers teaching in New Zealand schools*. Wellington, New Zealand : Research Division Ministry of Education.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Ristatement of the Relation of Reflective Thinking Yo the Educative Process*. DC Heath and Company.
- Dewilde, J., & Kulbrandstad, L.A. (2014). Recruitment and certification of immigrant teachers : roles and requirements, *IJE4D Journal*, 3, 37-64.
- Diédhiou, S.B.M. (2014). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français : une analyse des savoirs pratiques d'enseignants sénégalais exerçant en contexte de classes pléthoriques au lycée*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.
- Diédhiou, S.B.M. & Morrisette, J. (2017, novembre). *La reconstruction du savoir-évaluer des enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises*. Communication présentée à la 39e journée d'étude de l'ADMEE-Canada, « Les objets de l'évaluation : défis, tensions, méthodologies », Québec, Québec.
- Douville, O. (2002). Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations?. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 136-145.
- Dubet, F. (1994). Vraisemblance: entre les sociologues et les acteurs. *L'Année sociologique (1940/1948)*, 83-107.
- Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Edwards, D.H. (2014). *Migrant teachers: A case study*. Thèse de doctorat, Maryland: University of Maryland.
- Elbaz-Luwish, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Escayg, K. A. (2010). Diverse classrooms, diverse teachers: Representing cultural diversity in the teaching profession and implications for pre-service admissions. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(2), 1-8.
- Ferrante, J. (2013). *Sociology: A Global Perspective* (8e édition), Wadsworth Cengage Learning.

- Figari, G, Achouche, M., & Barthélémy, V. (2001). *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*, Bruxelles : De Boeck.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Goodson, I., Thiessen, D., & Bascia, N. (1997). Making a difference about difference: The lives and careers of racial minority immigrant teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 462-465.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origin*, New York, Oxford University Press.
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : ministère de l'éducation. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Gouvernement du Québec (1992). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. [En ligne] <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra91-92.pdf>
- Guo, W., & Singh, M. (2009). Professional supports for overseas trained teachers in Australia. Paper presented at the *Australian Association for Research in Education Conference*. [En ligne] <http://www.aare.edu.au/09pap/GUO091413.txt>
- Harris, A. (2010). Support for Newly Arrived Teachers. *English in Aotearoa*, 70, 65-65.
- Heald, D.J. (2006). *The journey towards employment for Chinese early childhood student teachers: a case study*. Mémoire de Master inédit, Auckland, New Zealand : AUT University.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis* (J.M. Chapoulie, dir.). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Hutchinson, C.B. (2005a). Cross-cultural issues arising for four science teachers during their international migration to teach in U.S. high schools. *School Science and Mathematics*, 106(2), 74-83.
- Hutchinson, C.B. (2005b). *Teaching in America: a cross-cultural guide for international teachers and their employers*. Dordrecht: Springer.

- Hutchison, C.B., & Jazzar, M. (2007). Selecting, training, and evaluating teacher mentors for international teachers in American schools. *Phi Delta Kappan*, 88(5), 368-373.
- Hutchison, C.B., & Bailey, L. (2006). Cross-cultural perceptions of assessment of international teachers in U.S. high schools. *Cultural Studies in Science Education* 1(4), 657-680.
- Hutchison, C.B., Butler, M. B., & Fuller, S. (2005). Pedagogical communication issues arising for four expatriate science teachers in American schools. *Electronic Journal of Science Education*, 9(3), [En ligne] <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/ejsev9n3.html>
- Irwin, R. (2007). Culture shock: negotiating feelings in the field, *Anthropology Matters Journal*, 9(1), 1-11.
- Ivic, I. (1994/2000). Lev S. Vygotsky (1896-1934), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(3/4), 793-820.
- Jabouin, S., & Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4-5.
- Jhagroo, J. (2004). *The experiences of South African trained teachers in Auckland*. Mémoire de master inédit, New Zealand : University of Auckland.
- Jonnaert, P., & Masciotra, D. (Dir.). (2004). *Constructivisme: choix contemporains: hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Joshua, S., & Dupin, J.-J. (2004). Démarches de modélisation et interactions sociales en classe: un exemple en physique, dans C., Garnier, N., Bednarz & I., Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotski et Piaget: perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale* (2e édition, pp.71-83), Bruxelles : De Boeck.
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S., & Gauthier, C. (2007). *Les futurs enseignants du Québec et la compétence professionnelle à intégrer les TIC dans l'enseignement : Synthèse des résultats d'une enquête panquébécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S., & Gauthier, C. (2007). *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. Montréal : CRIFPE.
- Kaufmann, J.C. (1996/2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

- Kinsella, E. A. (2003). Toward understanding: critiques of reflective practice and possibilities for dialogue. In *23rd Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education*. Victoria, University of Victoria.
- Klassen, T.R., & Carr, P. R. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(1), 67-81.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Lacourse, F., Martineau, S., & Nault, T. (2011). *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Québec : Les Éditions CEC.
- Lafortune, L., & Doudin, P.A. (2004). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Larochelle, M. (2008). L'effet Glasersfeld en éducation: une illustration. Dans J.-P. Gaillard (dir.), *Quatre grands témoins du 20e siècle à méditer aujourd'hui pour civiliser notre planète en devenir et en reliance : Actualités de W. James J. Dewey G. Bateson E. von Glasersfeld* (pp.34-50). Actes du Grand Débat du Réseau "Intelligence de la complexité" [Proceedings of the great debate of the "Intelligence de la complexité" network], Dossier MCX XXIV, Paris.
- Larochelle, M. (2004a). Du côté de chez Ernst. Dans Ph. Jonnaert & D. Masciotra (dir), *Constructivisme et choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp.155-163). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larochelle, M. (2004b). Introduction. *Recueil de textes* (2e vol.). Cours « Épistémologie et éducation » (EDC-64727). Québec : Université Laval.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique*. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.
- Lebrun, N., & Wood, J. M. (2007). Assises du référentiel de compétences dans la formation professionnelle des enseignants : savoirs théoriques et pratiques. Dans les *Actes du colloque CDIUFM. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?* (pp. 231-238, tome 1). Arras, France : IUFM Nord-Pas de Calais.

- Lee, J.H. (2015). Challenges of internationally educated teachers in the U.S. public school system, *International Education Studies*, 8(3), 44-54.
- Lefebvre, M.-L. (2011). L'expérience d'enseignants de groupes minoritaires en milieu scolaire montréalais. Dans J. Tondreau et M. Robert (dir.), *L'École québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales* (2^e éd., pp. 321-329). Anjou, Québec: CEC.
- Lefebvre, M.-L. (2009). Des enseignantes immigrantes nous ont dit ... *Canadian Woman Studies*, 27(2/3), 93-99.
- Lefebvre, M.-L., Legault, F., & De Sève, N. (2002). *Recrutement des maîtres de groupes minoritaires pour l'enseignement obligatoire du primaire et du secondaire*. [En ligne] http://fastef.ucad.sn/aipu/th_27.pdf.
- Lefebvre, M.L., Terrisse, B., Legault, F., & De Seve, N. (2002). *Connaître les enseignants immigrants et agir pour assurer leur accès à l'égalité en emploi dans le réseau scolaire du Québec*, Texte de présentation d'un atelier présenté à la 6e Biennale de l'Éducation et de la Formation, [En ligne] <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=254>
- Legendre, M. F. (2012). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et Tardif, M. (éd.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd., pp. 218-236). Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc.
- Legendre, M. F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.
- Legendre, M. F. (2007). *Que propose le socioconstructivisme aux enseignants*. Enseigner. Paris : Presses Universitaires de France.
- Legendre, M.-F., & Morrissette, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans le cadre de la Nouvelle Gestion Publique. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 211-245). Québec : PUL.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). School leadership and the New Right. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, & K. Riley (dir.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp.849-880). Norwell, MA : Kluwer.

- Lessard, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec. Enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrisette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 143-164). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*. (pp. 23-48). Bruxelles - Montréal : Les Presses de l'Université Laval - De Boeck.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoirs d'expérience: un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 216-235.
- Martineau, S., & Ndoreroaho, J.-P. (2006). *À propos du règlement sur les autorisations d'enseigner et sur l'embauche d'enseignants de migration récente*. UQTR: LAPIDE. [En ligne] http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article87.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., & Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 1-8). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Martineau S., & Vallerand, A.-M. (2007). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement: la question des enseignants de migration récente. *Formation et profession*, 13(2), 51-54.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: PUM.
- McAndrew, M. (1993). *Pluralisme et éducation : perspectives québécoises*, Montréal : Université de Montréal.
- McAndrew, M., & Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: les écoles et les enseignants font une différence!* Centre d'études ethniques des universités montréalaises [En ligne] <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/mcand-aud-gries-2013.pdf>

- McAndrew, M., & Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire: bilans et défis. *Nos diverses cités*, 7, 129-135.
- McGregor, J. (2006). *Professionals relocating: Zimbabwean nurses and teachers negotiating work and family in Britain*. (Geographical Paper No.178). England: University of Reading Department of Geography.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (2011). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. *Éducation et formation*, 161-187.
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22, 164-178.
- Michael, O. (2000). *The absorption of immigrant teachers from the former Soviet Union in Israel*. Thèse de doctorat inédite, Jerusalem, Israël : The Hebrew University.
- Miles, M.B., & Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J. (2013). Des modes d'interaction au cœur de la mise en œuvre d'une évaluation formative informelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 88-111. [En ligne] <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2013-v16-n2-ncre01756/1029143ar.pdf><https://www.google.ca>
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. (2011). Formative assessment: Revisiting the territory from teacher's point of view. *McGill Journal of Education*, 46(2), 247-266. [On line] <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6306/6766>
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.

- Morrisette, J., Charara, Y. (2015). Le groupe de codéveloppement professionnel: un levier de réflexivité pour l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. *Questions vives*, 24, 19 p. <https://questionsvives.revues.org/1805>
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., & Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants migrants : le jeito des despachantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29. [En ligne] www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2038/1824
- Morrisette, J., & Compaoré, G. (2014). Stratégies d'évaluation formative interactives selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherches en éducation*, 18, 173-184. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- Morrisette, J., & Compaoré, G. (2013). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 20(3), 54-64. [En ligne] http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03.pdf#page=57
- Morrisette, J. & Diédhiou, S.B.M. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir évaluer d'enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33-56.
- Morrisette, J. & Diédhiou, S.B.M. (2017, janvier). *Une recherche collaborative pour accompagner le changement de perspective sur la fonction de l'évaluation des apprentissages d'enseignantes formées à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles montréalaises*. Communication présentée au Symposium du RCPE - Réseau Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives, 29e colloque de l'ADMEE-Europe, Dijon.
- Morrisette, J., Diédhiou, B., & Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. [En ligne] www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf
- Morrisette, J., & Demazière, D. (2018). *Une approche interactionniste des savoirs professionnels enseignants*. CRSH : Programme Développement Savoir.

- Morrisette, J., Guignon, S. & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1). [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/numero_complet_30%281%29.pdf
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences and Society*, 2(2), 120-132.
- Morrisette, J., Loye, N., & Legendre, M.-F. (2011). Autour du savoir-évaluer des enseignants en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3).
- Morrisette, J., & Maheux, G. (2007). Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- Morrisette, J., & Malo, A. (à paraître). La place d'autrui dans la construction de l'expérience professionnelle en enseignement. Dans A. Malo (dir.), xxx. Québec : PUL.
- Morrisette, J., Malo, A. & Diédhiou, S.B.M. (2017, mai). *Les interactions comme moteur de la reconstruction du savoir évaluer d'enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles québécoises*. Communication présentée au Colloque « La transformation des pratiques en milieu scolaire par la voie de la collaboration » (Coulombe & al., org.), tenu dans le cadre du 85e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Québec.
- Mottet, M., & Gervais, F. (2007). Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral. L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 339-357.
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefour de l'éducation*, 39(1), 119-135.
- Mottier Lopez, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de micro-culture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23-47.

- Mucchielli, A. (2005). *Étude des communications: approche par la contextualisation*. Paris : A. Colin.
- Mujawamariya, D. (2008). Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien: un pattern singulier? Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 145-161). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 6(2), 138-165.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal : Éditions CEC.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche et Formation - numéro thématique*, 74, 87-100.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec, Canada: Les Presses de l'université Laval.
- Myles, J., Cheng, L., & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perception of foreign-trained teacher candidates of their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec*. Thèse de doctorat inédite, Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Nugent, A. (2006). Demography, National Myths and Political Origins: Perceiving Official Multiculturalism in Quebec, *Canadian Ethnic Studies*, 38(3), 21-36.
- Oberg, K. (1960). Culture shock : adjustments to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Okamura, Y. (2008). *Clearing cultural clutter: Experiences of Japanese native speaker teachers teaching Japanese in New Zealand*. Thèse de doctorat inédite, Christchurch, New Zealand : University of Canterbury.
- Paillé, P. (dir.) (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.) Paris : Armand Colin. *Collection U Sciences humaines*.
- Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring : Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, Ph. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel*. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF (2e éd. 1999).
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF (3e éd. 2005).
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.

- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-46.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.113- 172). Boucherville: G. Morin.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme: des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak out about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Renaud, C. (2018). Pénurie et panacée. *Bulletin d'information syndicale de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (Qc)*, 41(23), 1-4.
- Robert, M., & Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Roelens, N. (2009). La quête, l'épreuve et l'œuvre. La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation Permanente*, 180(3), 169-178.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 1-9.
- Ross, F. (2001), Helping Immigrants Become Teachers. *Association for supervision and curriculum development, Educational Leadership*, 69-71.
- Ross, F. (2003). *Newcomers Entering Teaching : A Program Created for Recent Immigrants and Refugees to become Certified Teachers*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Session 45 : The Challenges of Cultural Diversity in Teaching and Teacher Preparation, Chicago, IL, April 23, 2003.
- Ross, F., & Ahmed, A. (2016). Fostering globalism. Community partnership to grow your own teachers. Dans C. Schmidt et J. Schneider (eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts. Critical perspectives* (pp.73-87), Rotterdam : Sense Publishers.

- Rumbaut, R. G. (2005). Sites of belonging: Acculturation, discrimination, and ethnic identity among children of immigrants. *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life*, 111-164.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gautier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 263 à 286). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. S., & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schmidt, C., & Janush, S. (2016). The contributions of internationally educated teachers in Canada. Reconciling with what matters. Dans C. Schmidt et J. Schneider (eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts. Critical perspectives* (pp.139-152), Rotterdam : Sense Publishers.
- Schmidt, C., Young, J., & Mandzuk, D. (2010). The integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *Journal of International Migration and Integration*, 11(4), 439-452.
- Schmidt, L. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 4(4), 235-252.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit de l'anglais par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Éditions Logiques.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Seah, W. (2002). The perception of, and interaction with, value differences by immigrant teachers of Mathematics in two Australian secondary classrooms. *Journal of Intercultural Studies*, 23(2), 189-210.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sutherland, H., & Rees, S. (1995). Wasted lives? Access to the profession for overseas trained teachers. *Adults Learning (England)*, 7(1), 17-19.
- Tamse, S. (2001). Écrire : un outil pour construire ses connaissances en sciences, *Québec français*, 123, 44-47.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le «praticien réflexif» à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön* (47-71). Bruxelles : de Boeck Supérieur.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999/2012). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69.
- Taylor, C., & White, S. (2000). *Practising reflexivity in health and welfare*. Buckingham: Philadelphia.
- Tochon, F. V. (2011). Le savoir-évaluer comme politique éducative: Vers une évaluation plus profonde. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 137-160.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MASS.: Harvard University Press.

- Vallerand, A.C., & Martineau, S. (2006). Les enseignants immigrants : Difficultés rencontrées et pratiques d'insertion. Laval : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne] http://www.insertion.qc.ca/cnipe_1/spip.php?article141.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF éditeur.
- Villeneuve, St., Karsenti, Th., Raby, C., & Meunier, H. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? Une analyse de la compétence professionnelle à intégrer les TIC, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 78-99.
- Vinatier, I. (2011). La recherche collaborative. Enjeux et fondements théoriques. *Conseiller et accompagner: un défi pour la formation des enseignants*, 1(23), 45.
- Vohra, V. (2005). *From transition to professional integration: Indian immigrant teachers in New Zealand primary schools*. Mémoire de master inédit. New Zealand : University of Auckland.
- von Glasersfeld, E. (2004a). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 11-36). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- von Glasersfeld, E. (2004b). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra (Éds), *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 291-317). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ?, *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 21-29.
- von Glasersfeld, E. (1989). Commentaires subjectifs par un observateur. Dans N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits* (pp. 367-371). Ottawa: Agence d'ARC; Montréal: CIRADE.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*, trad. par F. Sève, Paris : Éditions sociales.
- Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools*. Thèse de doctorat inédite, Toronto, Ontario : University of Toronto, Toronto.

- Wenger, E. (2005/2009). *La théorie des communautés de pratique*. Québec : Presses Université Laval.
- Yinger, J. M. (1981). Toward a theory of assimilation and dissimilation. *Ethnic and Racial Studies*, 4(3), 249-264.
- Yssaad, L. (2012). *The immigrant labour force analysis series 2008-2011* (n° 71-606-X). Ottawa: Statistiques Canada. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-606-x/71-606-x2012006-eng.htm>.
- Zietsma, D. (2010). *Immigrants exerçant des professions réglementées* (n° 75-001-X). Ottawa: Statistiques Canada. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2010102/pdf/11121-fra.pdf>.

ANNEXES

Annexe 1. Guide d'entretien individuel biographique

Cet entretien biographique conduit avec chacun des enseignants porte sur leurs pratiques d'évaluation dans le pays d'origine. Il s'agira d'inviter l'enseignant formé à l'étranger à raconter les conditions relatives à son choix de métier, sa formation à l'enseignement et ses manières habituelles de faire l'évaluation. L'accent sera mis sur la nature de ces évaluations, leur fréquence, leurs objectifs, le sens qui leur est accordé, leur impact sur la carrière des élèves et la leur, leur valeur sociale et l'image du type d'enseignant qu'elles véhiculent dans le pays d'origine. Après avoir assuré de l'anonymat et la confidentialité des propos, l'enseignant formé à l'étranger sera invité à s'exprimer librement sur les thèmes et les questions qui seront soulevés au cours de cet entretien enregistré sur bande audio. Ce premier entretien permettra d'élaborer les manières d'évaluer routinières de chacun des enseignants formés à l'étranger dans son pays d'origine, avant d'arriver au Québec.

| Thématiques | Questions |
|---|--|
| Amorce et consigne de départ | Salutations, remerciements, présentations d'usage et formulaire de consentement éthique |
| Le choix et la formation au métier d'enseignant | <p>Dans votre pays d'origine, vous avez à un moment donné choisi de devenir enseignant. Comment cela est-il arrivé? Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant? Comment s'est passée cette formation?</p> <p>Relancer sur le déroulement de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> La durée de la formation Les éléments principaux du programme La place de l'évaluation dans ce programme (cours entier ou non) Les éventuels stages pratiques |
| Le contexte professionnel du pays d'origine | <p>Après votre formation, vous avez été affecté dans un ou différents établissements d'enseignement. Pouvez-vous me parler de ce contexte professionnel qui caractérise les établissements dans lesquels vous avez exercé le métier d'enseignant dans votre pays d'origine ?</p> <p>Faire préciser :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les caractéristiques des classes Les relations avec l'administration Les relations avec les collègues Les relations avec les parents Les relations avec les élèves L'organisation des activités d'apprentissages |

Annexe 2. Guide d'entretien individuel d'explicitation

Cet entretien d'explicitation conduit avec chacun des enseignants formés à l'étranger porte sur leurs expériences d'évaluation des apprentissages des élèves dans les écoles montréalaises. Il s'agira d'amorcer, avec chacun des enseignants formés à l'étranger, un processus réflexif sur des situations d'évaluation qui auraient été, pour lui, des catalyseurs d'apprentissages significatifs dans son processus d'intégration socioprofessionnelle, afin de documenter comment chacun a ajusté ses pratiques dans le contexte des écoles montréalaises. Une place importante sera accordée à la description de cas exemplaires/problématiques (représentatifs) de situations d'évaluation significatives pour eux, c'est-à-dire riches en apprentissages, qui seront éventuellement co-analysés avec le groupe de pairs.

| Thématiques | Questions |
|--|--|
| Amorce et consigne de départ | Salutations, remerciements, présentations d'usage et formulaire de consentement éthique Rappel des objectifs de l'entretien : retracer votre profil d'enseignant-évaluateur |
| Le choix de l'immigration et du métier d'enseignant | Après X années d'enseignement dans votre pays d'origine, vous avez à un moment donné choisi d'immigrer au Québec et d'y devenir enseignant. Comment cela s'est-il passé? |
| L'entrée dans les écoles montréalaises | Une fois votre arrivée au Québec, quelles démarches avez-vous suivies pour faire reconnaître vos compétences? Comment avez-vous fait pour commencer à enseigner dans les écoles montréalaises? |
| Les premiers rapports avec l'évaluation des apprentissages | Dans les écoles montréalaises, vous commencez vos premières expériences d'évaluation des apprentissages des élèves. Pouvez-vous revenir sur les tous premiers moments pour me dire ce qui vous a marqué en particulier? Relancer sur l'évaluation des apprentissages pour faire préciser : La différence avec les pratiques d'évaluation habituelles Ce qu'il fallait tout de suite apprendre à faire dans leur nouveau contexte Les pratiques routinières qui fonctionnent dans leur nouveau contexte Les pratiques routinières qui ne fonctionnent pas dans leur nouveau contexte |
| Les premières années d'enseignement au Québec | Qu'avez-vous appris à faire différemment en matière d'évaluation des apprentissages des élèves, depuis vos premières années d'enseignement dans les écoles montréalaises? Relancer sur les thèmes ci-dessous pour faire décrire: Les manières d'évaluer dans une perspective de sanction et d'aide à l'apprentissage, le cas échéant Le processus d'évaluation des apprentissages La prise en compte des différences dans l'évaluation Le rôle éventuel de l'évaluation sur la régulation des apprentissages et de l'enseignement |

| | |
|---|---|
| <p>Des cas exemplaires d'évaluation, représentatifs de l'ajustement du savoir-évaluer</p> | <p>Dans vos classes au Québec, vous avez évalué les apprentissages de vos élèves à divers moments et dans différentes circonstances. Comment vous y prenez-vous pour faire l'évaluation des apprentissages de vos élèves au Québec? Avez-vous toujours procédé de cette façon? Comment en êtes-vous arrivé à procéder de cette façon maintenant? Que s'est-il passé?</p> <p>Cas exemplaires. Racontez-moi un cas exemplaire, c'est-à-dire représentatif de vos manières d'évaluer en contexte montréalais? Quels ajustements avez-vous apporté en raison du contexte du milieu d'accueil?</p> <p>Relancer pour faire préciser :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et les circonstances de l'activité d'apprentissage ou d'évaluation La nature de l'évaluation L'objectif de l'évaluation Le lien de la pratique d'évaluation avec les manières de faire habituelles L'objet d'incompréhension ou de conflit autour de cette évaluation L'interprétation/compréhension personnelle de la situation La réaction des différents partenaires scolaires Les ajustements faits en situation ou après coup Les apprentissages réalisés au travers de cette situation Le réinvestissement de ces apprentissages dans la pratique Les impacts sur la relation avec les partenaires scolaires <p>Dans vos classes au Québec, vous avez également évalué les apprentissages de vos élèves à divers moments et dans différentes circonstances.</p> <p>Cas problématiques. Avez-vous vécu un cas de mésentente ou de conflit qui vous a amené à changer vos manières de faire l'évaluation en contexte montréalais? Pouvez-vous me raconter ce qui s'est passé et quels ajustements vous avez dû faire en raison du contexte du milieu d'accueil?</p> <p>Relancer pour faire préciser :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et les circonstances de cette mésentente L'objet d'incompréhension ou de conflit L'interprétation/compréhension personnelle de la situation La réaction des différents partenaires scolaires Les ajustements faits en situation ou après coup Les apprentissages réalisés au travers de cette situation Le réinvestissement de ces apprentissages dans la façon d'enseigner Les impacts de ces manières de faire sur la relation avec les différents partenaires scolaires |
| <p>Bilan d'expérience</p> | <p>Que représente pour vous évaluer les apprentissages des élèves dans les écoles montréalaises?</p> <p>Comment décririez-vous votre nouveau contexte professionnel dans lequel se déroule la mise en œuvre de ces évaluations des apprentissages des élèves ?</p> |

| | |
|---|---|
| Choix d'un cas représentatif à co-analyser avec le groupe | <p>Nous arrivons à la fin de cet entretien. Vous m'avez raconté différents cas de pratiques d'évaluation (rappeler les cas). Lequel de ces cas aimerais-tu partager à tes collègues lors de l'entretien collectif et co-analyser avec eux?</p> <p>Qu'est-ce qui fait l'exemplarité de ce cas en regard de votre expérience de l'évaluation dans les écoles montréalaises?</p> |
| Clôture de l'entretien | <p>Avant de terminer, y a-t-il un élément de votre expérience ou de votre parcours que nous n'avons pas abordé et que vous voudriez partager?</p> <p>Remercier la personne pour le temps consacré.</p> |

Annexe 3. Guide d'entretiens de groupe

Ce guide d'entretien comporte les questions générales visant à stimuler la réflexion des enseignants formés à l'étranger sur des cas représentatifs (exemplaires/problématiques) de l'ajustement de leur savoir-évaluer dans les écoles montréalaises. Les questions retenues orientent le travail de co-analyse des pratiques d'évaluation, principalement à l'étape de *Coopération* de la démarche de recherche collaborative. Ces questions soutiennent l'interprétation des cas racontés pour faire ressortir ce qui fait leur exemplarité en regard de l'expérience d'intégration socioprofessionnelle de chacun des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises. Ces questions permettent également de dégager les enjeux et tensions au cœur des cas problématiques racontés et des personnes concernées. Les questions visant à établir des comparaisons entre leurs expériences de l'évaluation des apprentissages des élèves vécues dans leurs pays d'origine et celles vécues au sein des écoles montréalaises aideront à faire émerger des dimensions de la pratique au Québec à investiguer pour mieux comprendre l'ajustement de leur savoir-évaluer (Becker, 2013).

| | |
|--|--|
| <p>Temps 1 de l'entretien</p> | <p><i>Rapporter un cas représentatif au groupe</i> Lors de l'entretien individuel 2, vous avez explicité des cas exemplaire/problématique représentatifs de l'ajustement de vos pratiques d'évaluation des apprentissages en contexte montréalais. Pouvez-vous partager l'un de ces cas avec le groupe et revenir en détails sur ce qui s'est passé ? Relancer sur : Les détails des interactions La compréhension/interprétation personnelle du sens de l'action La façon dont s'est fait l'ajustement du savoir-évaluer Ce qui a été déterminant dans cet ajustement du savoir-évaluer Ce qui a été pris en considération Ce qui s'est passé par la suite</p> |
| <p>Temps 2 de l'entretien</p> | <p><i>Co-analyser en groupe le cas représentatif raconté</i> Nous venons d'entendre différents cas de pratique exemplaires/problématiques d'évaluation des apprentissages. Prenons-les un à un. Quelles sont vos réactions ? En quoi chacun de ces cas vous parle-t-il ou non de votre propre expérience ? Qu'est-ce qui fait l'exemplarité de ce cas en regard de votre expérience de l'évaluation dans les écoles montréalaises? Sur quoi ce cas vous enseigne-t-il par rapport à votre propre processus d'intégration au Québec? Relancer sur : Les interactions des personnes concernées Les tensions que soulève la pratique racontée Les enjeux autour de l'évaluation Les compromis dont témoigne l'ajustement des savoir-faire, etc. Les valeurs et normes valorisées en contexte québécois Le poids des différents partenaires professionnels (élèves, pairs, direction, parents, etc.) Les stratégies, astuces ou « secrets³⁹ » de pratiques</p> |

³⁹ Les « secrets de classe » renvoient à des pratiques en marges des normes prescrites mais jugés « efficaces » par les enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves. Elles consistent le plus souvent à déstabiliser les élèves pour leur faire apprendre. Dans le cadre de la recherche que j'ai conduite à la maîtrise, les enseignants m'ont partagé

| | |
|---------------------------------------|---|
| Temps 3 de l'entretien | <p>Si deviez faire aujourd'hui un premier bilan de l'ensemble de votre expérience en matière d'évaluation des apprentissages dans les écoles montréalaises, quel(s) cas exceptionnel(s) ou critique(s) aimeriez-vous partager avec le groupe ?</p> <p>Relancer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les interactions des personnes concernées Les tensions que soulève le cas en question Les enjeux autour de l'évaluation Les compromis dont témoigne l'ajustement des savoir-faire, etc. Les leçons tirées de ces cas exceptionnels |
| Conclusion | <p>Question bilan Comment ça se passe aujourd'hui en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages des élèves? Vos pratiques ont-elles changé depuis votre arrivée au Québec, et si oui, en quoi ?</p> <p>Fermeture de l'entretien</p> <p>Y a-t-il un élément sur lequel vous souhaiteriez revenir ? Quelque chose que vous voudriez nuancer, ajouter, etc. ?</p> |

certaines de ces pratiques qu'ils ne révèlent jamais au grand jour ou ne feraient pas en présence d'autrui (un inspecteur) pour éviter d'être mal jugés (Diédhiou, 2014).

Annexe 4. Schéma intégrateur présenté aux enseignants formés à l'étranger

